

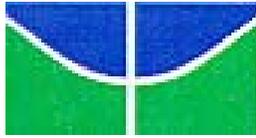


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ICS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA – SOL

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS NA  
INTERSEÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO  
GOVERNO ESTADUAL**

Autor: Agnaldo José da Silva

Brasília, 2008



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ICS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA – SOL

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS NA  
INTERSEÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO  
GOVERNO ESTADUAL**

Autor: Agnaldo José da Silva

Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da  
Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos  
para a obtenção do título de Doutor.

Brasília, outubro de 2008



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ICS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA – SOL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPG

Tese de Doutorado

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS NA  
INTERSEÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO  
GOVERNO ESTADUAL**

Autor: Agnaldo José da Silva

Orientador: Professor Doutor Carlos Benedito Martins (UnB)

Banca Examinadora:

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Clarissa Eckert Baeta Neves (UFRGS)

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Fernanda Antônia da Fonseca Sobral (SOL/UnB)

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria Francisca Pinheiro Coelho (SOL/UnB)

Prof. Doutor Jacques Rocha Velloso (FE/UnB)

Prof. Doutor Michelângelo Giotto Santoro Trigueiro (SOL/UnB) - Suplente

Outrora, enquanto exigência de nada aceitar sem verificação e comprovação, ela significava liberdade, emancipação da tutela de dogmas heterônomos. Atualmente a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios. As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do factual, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva. Quanto mais se imagina ter esquecido o que é mais importante, tanto mais procura-se refúgio no consolo de se dispor do procedimento adequado.

(Theodor Adorno)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Carlos Benedito Martins, pela orientação concisa, indicando os caminhos a serem trilhados na coleta, tratamento e análise dos dados;

À professora Fernanda Sobral e a Rubens Martins pelas sugestões e críticas a esse trabalho à época da qualificação do projeto de pesquisa;

Aos professores Jacques Velloso, Fernanda Antônia da Fonseca Sobral, Maria Francisca Pinheiro Coelho e Clarissa Eckert Baeta Neves pela leitura atenta e detalhada, bem como pelas críticas, considerações e sugestões à época da defesa dessa tese.

Aos colegas Rubens Benevides, José Eduardo, Rogéria Wolpp e Lourival Batista por terem aplicado questionários nas unidades universitárias da Universidade Estadual de Goiás em que trabalham;

Aos colegas Clever Fernandes e Rubens Benevides pelas sugestões e críticas a esse trabalho;

A todos que responderam questionário ou concederam entrevista a essa pesquisa: dirigentes, professores e estudantes da educação superior em Goiás;

À minha esposa, Elisangela Cristina Reis, e às minhas filhas Anna Beatriz e Mariana Gileade por servirem de forte moral;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de estudos;

A todos, meus agradecimentos.

## **RESUMO**

O presente estudo versa sobre a recente expansão da educação superior no Estado de Goiás, enfatizando as políticas públicas do governo estadual destinadas a esse nível de ensino. Mais precisamente analisa a criação e expansão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a implementação do Programa Bolsa Universitária do governo estadual em parceria com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). O estudo em questão procura mostrar que as políticas governamentais de criação da UEG em 1999 e implantação do programa de concessão de bolsas de estudos a alunos de baixa renda regularmente matriculados em instituições de educação superior do setor privado instaladas em Goiás, também nesse ano, contribuíram não apenas para a expansão do número de matrículas em cursos presenciais de graduação no Estado de Goiás, mas também para a redefinição de toda a estrutura do campo da educação superior nesse estado. De um modo geral essas políticas públicas traduziram-se na interiorização do ensino via implantação de unidades ou pólos universitários da Universidade Estadual de Goiás e no fortalecimento do mercado da educação superior em Goiás a partir do suporte financeiro que o Estado passou a dar aos estabelecimentos do segmento privado por meio do Programa Bolsa Universitária da OVG. O estudo revela ainda que as referidas políticas públicas do governo estadual destinadas à educação superior contribuíram para a redefinição das fronteiras entre o público e o privado nesse nível de ensino, concorrendo também no sentido de ampliar a diversificação dos estabelecimentos de educação superior no Estado de Goiás.

## ABSTRACT

This study deals with the recently observed expansion phenomenon of higher education in the State of Goiás, by emphasizing the public policies adopted by the State government for this level of education. More precisely, it analyzes the creation and expansion of the Universidade Estadual de Goiás - UEG (State University of Goiás) and the implementation of the government's Bolsa Universitária Program (University Scholarship Program) in partnership with the Organização das Voluntárias de Goiás - OVG (the Organization of Volunteers of Goiás). The study in questions attempts to show that the governmental policies that gave rise to the creation of the UEG in 1999, and the implementation of the scholarship program for low-income students in good standing in private institutions of higher education in the State of Goiás, also on that year, have contributed not only to the expansion of the number of enrollments in courses requiring mandatory attendance in the State, but also to redefine the whole structure of the field of higher education in this State. *Broadly speaking*, these public policies translated themselves in the movement towards taking higher education to the interior of the State by creating remote university units or centers of the State University of Goiás, and strengthening the market for higher education in Goiás. These goals were made possible with the financial support that the State started to give private institutions, through OVG's Bolsa Universitária Program. The study also reveals that the aforementioned public policies geared towards higher education have suffered from the influx of values and social practices that permeate relationships within Brazilian institutions, that is, granting of personal benefits, regardless of established and regulated standards. They have also contributed to redefine the borders between the public and the private arena at this level of higher education.

## RESUME

La présente étude se penche sur la récente expansion de l'enseignement supérieur dans l'Etat de Goiás et met en relief les politiques publiques du gouvernement de l'Etat qui lui sont consacrées. On y analyse plus précisément la création et l'essor de l'Université de l'Etat de Goiás (UEG) et la mise en place du Programme *Bolsa Universitária* (bourses universitaires) de l'Etat fédéré, en partenariat avec l'Organisation des Volontaires de Goiás (OVG). On s'attachera à démontrer que les politiques publiques de création de l'UEG en 1999 et la mise en œuvre du programme de concession de bourses aux étudiants des couches défavorisées régulièrement inscrits dans divers établissements d'enseignement supérieurs du secteur privé installés au Goiás, dès la même année, ont contribué non seulement à un accroissement du nombre d'inscriptions aux premières années universitaires, mais également à une redéfinition de toute la structure de l'enseignement supérieur dans cet Etat. *Grosso modo*, cela s'est traduit par une pénétration de l'enseignement dans l'arrière-pays, avec l'implantation de succursales ou de pôles universitaires de l'Université de l'Etat de Goiás et par le renforcement du marché de l'enseignement supérieur dans le Goiás, grâce au soutien financier offert par l'Etat aux établissements du secteur privé, par le biais du programme *Bolsa Universitária* de l'OVG. L'étude montrera également que ces politiques publiques de l'Etat fédéré ont subi les influences de valeurs et de pratiques sociales qui imprègnent les rapports au sein des institutions brésiliennes; nous voulons parler des faveurs personnelles, en dehors de toute norme statutaire et réglementaire. Enfin, on examinera comment ces politiques publiques ont aussi contribué à une redéfinition des frontières entre le public et le privé, à ce niveau de l'enseignement.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1 – Taxa de escolarização bruta e líquida da educação superior – Brasil 2006.....	101
Gráfico 2.2 – Bolsistas do ProUni por tipo de bolsa – Brasil 2005 – 2007 .....	105
Gráfico 3.1 – Evolução do número de matrículas em instituições de educação superior do setor público federal – Goiás 1981 – 1990 .....	121
Gráfico 3.2 – Evolução do número de matrículas em instituições de educação superior do setor público estadual – Goiás 1981 – 1990 .....	122
Gráfico 3.3 – Evolução do número de matrículas em instituições de educação superior do setor público municipal – Goiás 1981 – 1990 .....	123
Gráfico 3.4 – Percentual de crescimento de matrículas em cursos presenciais de graduação na década de 90 (1990 – 1999) – Brasil, Centro-Oeste e Goiás .....	126
Gráfico 3.5 – Evolução do número de matrículas em cursos presenciais de graduação – Goiás 1998 – 2006 .....	128
Gráfico 3.6 – Número e percentual de matrículas em cursos presenciais de graduação por localização – Goiás 2006 .....	131
Gráfico 3.7 – Evolução do número de matrículas em instituições de educação superior do setor público estadual – Goiás 1998 – 2006 .....	135
Gráfico 3.8 – Evolução das matrículas por modalidade de curso (regular e parcelada) – UEG 1999 – 2008 .....	137
Gráfico 3.9 – Número e percentual de matrículas na Universidade Estadual de Goiás por gênero – 2006 .....	138
Gráfico 3.10 – Evolução do número de matrículas em estabelecimentos de educação superior do setor privado – Goiás 1999 – 2006 .....	141
Gráfico 4.1 – Conhecimento dos estudantes da UEG que responderam questionário em informática .....	159
Gráfico 4.2 – Percentual de estudantes da UEG que responderam questionário com renda mensal superior a seis salários mínimos por sexo .....	161
Gráfico 4.3 – Percentual de estudantes que cursaram o ensino médio em escolas privadas – Goiás (2006) e alunos da UEG que responderam questionário .....	165
Gráfico 4.4 – Disposição dos alunos da UEG que responderam questionário ao estudo extraclasse, medido pelas horas dedicadas semanalmente a tal prática .....	166
Gráfico 4.5 – Número e percentual de professores da UEG que responderam questionário por unidade universitária .....	170
Gráfico 4.6 – Número e percentual de professores da UEG pesquisados por religião .....	171
Gráfico 4.7 – Corpo docente da UEG por titulação máxima .....	173
Gráfico 4.8 – Professores efetivos e temporários da UEG – 2008 .....	175

Gráfico 4.9 –	Percentual de professores da UEG que responderam questionário por faixa de renda .....	176
Gráfico 5.1 –	Número e percentual de estudantes que responderam questionário por curso .....	186
Gráfico 5.2 –	Número e percentual de estudantes da educação superior privada em Goiânia e Aparecida de Goiânia que responderam questionário por sexo .....	189
Gráfico 5.3 –	Percentual de estudantes da educação superior privada que responderam questionário por faixa de renda (em salários mínimos) .....	192
Gráfico 5.4 –	Percentual de estudantes pesquisados (bolsistas e não-bolsistas da OVG) com renda superior a três salários mínimos por sexo .....	193
Gráfico 5.5 –	Percentual de estudantes que responderam questionário por horas semanais dedicadas aos estudos, excetuando-se as horas de aula .....	197
Gráfico 5.6 –	Número e percentual de estudantes pesquisados por quantidade de livros lidos no último ano, excetuando os livros escolares .....	198
Gráfico 5.7 –	Disponibilidade dos professores para orientação extraclasse na opinião dos estudantes que responderam questionário .....	201
Gráfico 5.8 –	Percentual de professores pesquisados que possuem renda superior a dez salários mínimos por sexo .....	203
Gráfico 5.9 –	Professores das Faculdade Padrão, Alfa e Fasam que responderam questionário por titulação máxima .....	204
Gráfico 5.10 –	Número e percentual de professores das Faculdades Padrão, Alfa e Fasam que responderam questionário por cor/raça .....	207
Gráfico 5.11 –	Número e percentual de professores que responderam questionário por tipo de escola em que cursaram o ensino médio .....	209

## LISTA DE QUADROS

Quadro 0.1 –	Total de entrevistas realizadas por data, local e duração .....	24
Quadro 0.2 –	Total de questionários aplicados a professores e estudantes da UEG e instituições de educação superior do setor privado contempladas na pesquisa de campo .....	26
Quadro 3.1 –	Instituições de educação superior instaladas em Goiás por ano de criação, categoria administrativa e local de instalação – 1903 – 1949 .....	115
Quadro 3.2 –	Instituições de educação superior que passaram a integrar a Universidade Católica de Goiás e a Universidade Federal de Goiás por ano de criação .....	116
Quadro 3.3 –	Instituições de educação superior por ano de fundação, local, categoria administrativa e número de matrículas – Goiás 1959 – 1969 .....	118

Quadro 3.4 – Cidades em que a Universidade Estadual de Goiás se faz presente – março de 2008 .....	152
Quadro 5.1 – Instituições de educação superior selecionadas para a pesquisa de campo por organização acadêmica, categoria administrativa, cursos e número de estudantes .....	182

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 – Total mundial de matrículas na educação superior por região – 2006 .....	42
Tabela 2.1 – Escolas oficiais de educação superior e instituições de caráter científico-cultural no Brasil, por ano de fundação e localização (1808 – 1889) .....	72
Tabela 2.2 – Evolução das matrículas no sistema de educação superior por dependência administrativa – Brasil 1961 – 1980 .....	86
Tabela 2.3 – Evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação por dependência administrativa – Brasil 1980 – 1989 .....	91
Tabela 2.4 – Evolução do número de instituições de educação superior por dependência administrativa – Brasil 1980 – 1989 .....	92
Tabela 2.5 – Evolução do número de universidades por dependência administrativa – Brasil 1980 – 1999 .....	94
Tabela 2.6 – Evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação por dependência administrativa – Brasil 1990 – 1999 .....	95
Tabela 2.7 – Evolução das matrículas nos centros universitários – Brasil 1999 – 2006 .....	99
Tabela 2.8 – Matrículas no sistema de educação superior por região geográfica – Brasil 2006 .....	100
Tabela 2.9 – Número de bolsistas do ProUni por Região – Brasil 2005 – 2007 .....	106
Tabela 3.1 – Evolução do número de matrículas em cursos presenciais de graduação por categoria administrativa – Goiás 1981 – 1990 .....	120
Tabela 3.2 – Evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação por categoria administrativa – Goiás 1990 – 1999 .....	125
Tabela 3.3 – Número total de funções docentes na educação superior por categoria administrativa e grau de formação – Goiás 2006 .....	133
Tabela 4.1 – Número de estudantes da UEG que responderam questionário por unidade universitária, curso e modalidade .....	155
Tabela 4.2 – Número e percentual de estudantes da UEG que responderam questionário por unidade universitária e pelo fato de se morar ou não na cidade em que estuda .....	158

Tabela 4.3 –	Estudantes da UEG que responderam questionário por curso e nível de escolaridade da mãe .....	163
Tabela 5.1 –	Número e percentual de estudantes que responderam questionário na pesquisa <i>in loco</i> nas Faculdades Padrão, Alfa e Fasam por tipo de bolsa .....	183
Tabela 5.2 –	Número e percentual de estudantes (bolsistas e não-bolsistas da OVG) que responderam questionário por instituição .....	185
Tabela 5.3 –	Número e percentual de estudantes da educação superior privada em Goiás que responderam questionário por tipo de bolsa .....	187
Tabela 5.4 –	Número de estudantes da educação superior privada em Goiânia e Aparecida de Goiânia que responderam questionário por sexo e faixa etária .....	190
Tabela 5.5 –	Número de estudantes da educação superior privada que responderam questionário por cor/raça e religião .....	191
Tabela 5.6 –	Número de estudantes que responderam questionário por meio de transporte utilizado para ir à instituição de educação superior privada em que estuda e por tipo de bolsa .....	195
Tabela 5.7 –	Número e percentual de estudantes pesquisados por tipo de aula mais freqüente na instituição em que estudam .....	200
Tabela 5.8 –	Titulação máxima dos professores que responderam questionário por faixa etária .....	206
Tabela 5.9 –	Número de professores por quantidade de instituições em que trabalham e pelo fato de exercer ou não outra atividade profissional além da docência no ensino superior .....	210

## **LISTA DE MAPAS E ORGANOGRAMAS**

Mapa 3.1 –	Estado de Goiás por município onde a UEG se faz presente – março de 2008 .....	153
Organograma 3.1 –	Número de matrículas em cursos presenciais de graduação por categoria e sub-categoria administrativa – Goiás 2006 .	129
Organograma 3.2 –	Instituições de educação superior por categoria e sub-categoria administrativa – Goiás 2006 .....	130

## SUMÁRIO

Introdução .....	16
Poblematização .....	20
Quadro de referências teóricas .....	21
Procedimentos de pesquisa .....	24
Estratégias e estruturação dos capítulos .....	27
Capítulo 1 – A educação superior no cenário internacional .....	30
1.1 – Introdução .....	30
1.2 – A universidade medieval – suas origens .....	31
1.3 – A universidade medieval – seu desenvolvimento .....	35
1.4 – A universidade a partir da Renascença .....	37
1.5 – O modelo universitário de Humboldt .....	38
1.6 – Tendências e transformações da educação superior no cenário internacional .....	40
1.6.1 – Massificação .....	41
1.6.2 – Diversificação e hierarquização – o foco no caso americano .....	44
1.6.3 – Globalização e internacionalização da educação superior .....	47
1.6.4 – Neoliberalismo e educação superior: a emergência das universidades empresariais .....	54
1.7 – A educação superior na América Latina .....	61
Capítulo 2 – A educação superior brasileira .....	68
2.1 – Introdução .....	68
2.2 – Os primórdios da educação superior no Brasil .....	68
2.3 – A educação superior no período da República Velha (1889 -1930) .....	73
2.4 – A educação superior a partir da década de 1930 .....	75
2.5 – As décadas de 1960 e 1970 e a modernização da educação superior .....	79
2.5.1 – Alguns indutores do processo de modernização da educação superior que precederam o golpe de 1964 .....	79
2.5.2 – A educação superior e o golpe de 1964 .....	81
2.5.3 – A Reforma Universitária de 1968: privatização e massificação .....	83
2.6 – A estagnação da educação superior: a década de 1980 em questão .....	90

2.7 – Meados dos anos de 80 e década de 90: a proliferação de universidades .....	92
2.8 – As reformas da educação superior nos anos 1990 .....	95
2.9 – A educação superior no terceiro milênio .....	99
2.10 – Políticas públicas do governo federal destinadas à educação superior .....	102
Capítulo 3 – A educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual .....	108
3.1 – Introdução .....	108
3.2 – Aspectos socioeconômicos e educacionais de Goiás .....	108
3.3 – As origens da educação superior em Goiás .....	112
3.4 – A educação superior em Goiás nas décadas de 1930 e 1940 .....	113
3.5 – Os anos de 1950 e 1960: a criação da UCG e da UFG .....	115
3.6 – A educação superior em Goiás na década de 1970 .....	118
3.7 – A expansão da educação superior nos anos 80 via interiorização do ensino .....	119
3.8 – A educação superior em Goiás na década de 1990 .....	125
3.9 – A recente expansão da educação superior em Goiás e sua atual configuração ....	127
3.10 – A Universidade Estadual de Goiás .....	134
3.11 – O Programa Bolsa Universitária da OVG .....	138
3.12 – A lógica de expansão do ensino superior em Goiás .....	141
3.13 – Aspectos culturais que modelam o campo da educação superior em Goiás .....	143
3.14 – A educação superior em Goiás no contexto nacional e internacional .....	146
3.15 – Massificação e diversificação da educação superior .....	148
Capítulo 4 – A configuração da Universidade Estadual de Goiás no cenário da educação superior em Goiás .....	154
4.1 – Introdução .....	154
4.2 – Estratégias de pesquisa e definição da amostra .....	154
4.3 – Caracterização dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás .....	156
4.4 – Perfil socioeconômico dos estudantes da UEG .....	160
4.5 – O capital cultural dos estudantes da UEG que responderam questionário .....	161
4.6 – A representação da UEG construída a partir dos estudantes pesquisados .....	167
4.7 – Caracterização dos professores da UEG que responderam questionário .....	169
4.8 – Capital cultural dos professores da UEG que responderam questionário .....	172

4.9 – Perfil socioeconômico dos professores da UEG que responderam questionário ...	174
4.10 – A UEG sob a análise dos professores pesquisados .....	177
Capítulo 5 – A configuração da educação superior privada em Goiás sob o influxo do Programa Bolsa Universitária da OVG .....	179
5.1 – Introdução .....	179
5.2 – As estratégias de pesquisa adotadas .....	179
5.3 – Caracterização dos estudantes que responderam questionário .....	188
5.4 – Perfil socioeconômico dos 980 estudantes que responderam questionário .....	192
5.5 – O perfil sociocultural dos estudantes pesquisados .....	196
5.6 – Representações dos estudantes pesquisados acerca das instituições em que estudam .....	199
5.7 – O perfil dos professores que responderam questionário .....	202
5.8 – Caracterização dos professores que responderam questionário .....	205
5.9 – O capital cultural dos professores que responderam questionário .....	207
5.10 – Representações dos professores pesquisados acerca das instituições em que trabalham .....	211
5.11 – Alfa e Padrão: dois modelos de instituições de educação superior privada? .....	212
Considerações finais .....	216
Referências bibliográficas .....	225

## INTRODUÇÃO

A educação superior, não apenas no Brasil, mas em todo o globo terrestre, tem sido objeto de vários estudos. Pensadores das mais distintas áreas do saber, imbuídos cada qual com suas ferramentas analíticas, seus suportes teóricos e a partir de distintas concepções ideológicas têm se devotado a esse objeto de estudo. Assim, não seria equívoco afirmar que a produção de um saber sistematizado sobre a educação superior, incluindo a brasileira, não tem sido ínfima e, tampouco, desprezível.<sup>1</sup> *Grosso modo*, os estudos sobre a educação superior ratificam o postulado weberiano de que a realidade social não se reduz aos modos de apreendê-la, pois, para esse autor, a realidade é infinita e inesgotável.<sup>2</sup> Nesse contexto, é preciso reconhecer que a diversidade e a heterogeneidade têm sido as características mais salientes dos sistemas nacionais de educação superior.

A complexidade da educação superior seja nos cenários internacional, nacional ou local tem se tornado mais pronunciada a partir das transformações por que passam as sociedades contemporâneas, sobretudo no que se refere à valorização e importância que o conhecimento científico e tecnológico tem assumido nos países industrializados ou em processo de industrialização, principalmente a partir de meados do século XX.<sup>3</sup> De um modo geral, as principais transformações que passaram a modelar a educação superior em praticamente todos os países do mundo foram, em maior ou menor escala, a massificação e

---

<sup>1</sup> Para uma visão mais sistemática sobre a educação superior no cenário internacional conferir, entre outros, as coletâneas organizadas por Jürgen ENDERS & Oliver FULTON (ed.), *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*, 2002 e por Jaisbree K. ODIN & Peter T. MANICAS (ed.), *Globalization and higher education*, 2004. Acerca da educação superior no Brasil conferir, entre outros, Helena SAMPAIO, *Ensino superior no Brasil: o setor privado*, 2000. É preciso registrar que os capítulos 1,2 e 3 dessa tese apresentam, respectivamente, uma revisão bibliográfica mais sistemática a respeito da educação superior nos cenários internacional, nacional e estadual.

<sup>2</sup> Contra o postulado positivista de que é possível explicar a realidade tal qual ela é, Weber defende o argumento de que o que é possível compreender nas ciências humanas são apenas aspectos da realidade, colocados em relevo pelo pesquisador e não a realidade na sua totalidade. O primeiro capítulo apresenta um esclarecimento mais detalhado da perspectiva metodológica adotada por Weber, sobretudo no que se refere ao conceito de *tipo ideal*. Para mais detalhes, conferir Weber (1993), em especial as páginas 137 – 146.

<sup>3</sup> Conforme o entendimento de Castells (1999, p. 35), “conhecimentos e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação. Contudo, o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade.” Nesse sentido, enquanto “o industrialismo é voltado para o crescimento da economia, isto é, para a maximização da produção; o informacionalismo visa o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento da informação.” (Castells, op cit., p 35)

privatização do ensino superior e a diversificação e hierarquização dos estabelecimentos e cursos que estruturam os respectivos sistemas nacionais de educação superior. Mas, o que se deve entender por cada um desses fenômenos? Como eles se manifestam nos cenários internacional, nacional e local?

Por massificação, ao menos num primeiro momento, deve-se entender a proliferação de estabelecimentos de educação superior que passaram a ofertar cursos de graduação, presenciais e à distância, a setores mais amplos da sociedade, possibilitando às pessoas originárias das camadas populares acesso a esse nível de ensino. Apesar do processo de massificação do ensino superior estar associado à proliferação de matrículas em cursos de graduação, esse fenômeno não se restringe a esse aspecto. Os professores das instituições de educação superior devotadas ao ensino de massa, por exemplo, tendem a receber apenas pelas aulas ministradas tendo, portanto, que lecionar a várias turmas, geralmente compostas por um grande número de alunos, para manterem um nível salarial condizente à posição social que ocupam.<sup>4</sup>

Com o processo de massificação do ensino superior a partir da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos, na Europa e, em menor intensidade, nas demais regiões do mundo observa-se também uma maior diversificação dos estabelecimentos de educação superior em vários países do globo terrestre.<sup>5</sup> Dessa forma, um mesmo sistema nacional de educação superior passou a comportar instituições com formato, missão, tamanho, natureza jurídica e organização acadêmica completamente diferentes.

É preciso salientar que a diversificação da educação superior não se restringe à diferenciação dos estabelecimentos desse nível de ensino. Paralelamente a esse aspecto mencionado tende a ocorrer uma diversificação dos cursos ofertados, do público estudantil acolhido e das fontes de financiamento das instituições de educação superior. Com o processo

---

<sup>4</sup> Deve-se levar em conta que esse não é um conceito fechado de massificação do ensino superior. Nesse sentido, na medida em que o estudo avança outros elementos que configuram a educação superior de massa podem ser colocados em evidência, bem como a fundamentação em autores que discutem essa questão será progressivamente explicitada.

<sup>5</sup> No entendimento de Trow (1988, p 13), “American higher education is the largest and the most diverse system of postsecondary education in the world.” Nesse mesmo sentido Ghisolfi (2004, p.47) afirma que “O sistema de ensino superior norte-americano é muito diversificado, facetado e hierarquizado. Mas registra-se naquele país o maior número de matrículas em IES do planeta e uma bem-sucedida experiência de educação pós-secundária de massas.”

de diversificação das instituições de educação superior, seja no cenário nacional ou internacional, intensifica-se também a hierarquização tanto dos estabelecimentos que estruturam os sistemas nacionais de educação superior quanto dos próprios cursos no interior de cada instituição.<sup>6</sup>

Quanto ao processo de privatização da educação superior cumpre dizer que a despeito das particularidades nacionais e regionais esta tem sido uma tendência generalizada na sociedade contemporânea.<sup>7</sup> *A priori*, o termo privatização será empregado para designar o processo de retração do Estado em relação à educação superior. Privatização, nesse sentido, designa tanto a expansão da oferta de matrículas em cursos de graduação por parte dos estabelecimentos de educação superior do setor privado quanto a redução dos gastos públicos com esse nível de ensino<sup>8</sup> e a proliferação dos mecanismos de mercado no seio das instituições que compõem os respectivos sistemas nacionais de educação superior, sejam elas públicas ou privadas.

No caso brasileiro a complexidade desse nível de ensino pode ser percebida pelo fato de que as instituições que integram o sistema nacional de educação superior do país podem ser públicas ou privadas, sendo que os estabelecimentos do setor público podem ser administrados pelos poderes público federal, estadual ou municipal, enquanto as instituições de educação superior do setor privado, por sua vez, subdividem-se em duas categorias administrativas: uma formada pelos estabelecimentos particulares e outra composta pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.<sup>9</sup> Quanto à organização acadêmica, o sistema de educação superior brasileiro é composto por universidades, centros universitários, faculdades integradas,

---

<sup>6</sup> Com a progressiva passagem de um sistema de educação superior de elite para um sistema de massa, como se pode verificar na discussão estabelecida sobre esta questão no primeiro capítulo, intensifica-se o processo de hierarquização entre as instituições de educação superior, sobretudo entre aquelas devotadas ao ensino e aquelas voltadas à produção de pesquisa científica e tecnológica.

<sup>7</sup> Nesse sentido, conferir, entre outros, Nelly P. STROMQUIST, *Education in a globalized world: the connectivity of economic power, technology, and knowledge*, 2002, em especial o capítulo 6, *The university as the spearhead of globalization*, p. 103 – 132.

<sup>8</sup> Em relação à realidade brasileira Sguissard (2003, p. 12) afirma que: “a redução do financiamento público, em relação ao PIB nacional, para o conjunto da 52 IES federais reduziu-se de 1994 a 2001 em 40% (0,91% para 0,50%). O estrangulamento financeiro é tal que a maioria dos campi universitários das IES federais encontra-se em situação muito precária, especialmente devido à redução, nos últimos oito anos, de 2/3 dos recursos para capital e custeio repassados pelo governo federal.”

<sup>9</sup> No Brasil, as instituições públicas federais e os estabelecimentos de educação superior do setor privado estão sob jurisdição direta do Ministério da Educação (MEC), enquanto as instituições públicas estaduais e municipais ficam sob os auspícios das respectivas secretarias estaduais de educação.

estabelecimentos isolados (faculdades, escolas e institutos), centros de educação tecnológica (CET) e faculdades de tecnologia (FaT), cada qual possuindo sua própria lógica de estruturação e funcionamento.

A educação superior brasileira vem passando por substanciais transformações, sobretudo a partir da década de 1960, época em que se iniciou um processo de massificação desse nível de ensino no país. A partir de então, a expansão do número de matrículas e a criação de novas instituições de educação superior têm se tornado uma constante, apesar de ter ocorrido variações significativas no ritmo dessa expansão ao longo desse período.<sup>10</sup>

Em relação à expansão do sistema de educação superior brasileiro a significativa participação do setor privado ganha destaque. Nos últimos anos, conforme dados do MEC/Inep, o número de matrículas em instituições de educação superior brasileiras saltou de 2.694.145 no ano de 2000 para 4.676.646 no ano de 2006, tendo um crescimento de 73,6% nesse período. É preciso notar que tanto as instituições de natureza privada quanto as pertencentes ao setor público contribuíram para a expansão do sistema de educação superior brasileiro tomado em seu conjunto, só que em diferentes proporções. Nesse sentido, enquanto as matrículas em instituições públicas cresceram, nesse período, 36,3%, passando de 887.026 para 1.209.304; as matrículas do setor privado, nesse mesmo período, aumentaram 91,9%, passando de 1.807.219 para 3.467.342.

Resta saber como a educação superior no Estado de Goiás se situa frente às recentes transformações por que passam esse nível de ensino nos cenários internacional e nacional. Conforme dados do MEC/Inep no ano de 2006 foram efetuadas 149.384 matrículas em cursos presenciais de graduação em Goiás. Desse montante, 46.606 (31,2%) foram realizadas em instituições públicas; enquanto as outras 102.778 (68,8%) aconteceram em estabelecimentos de educação superior do setor privado. Das 46.606 matrículas efetuadas no ano de 2006 em instituições de educação superior públicas em Goiás, a maioria, 67,5%, concentrou-se em instituições localizadas no interior do estado e 32,5% em estabelecimentos situados na capital. Quando se trata das matrículas em estabelecimentos privados a lógica se inverte. Das 102.778

---

<sup>10</sup> Como se pode verificar no capítulo dois dessa tese a educação superior brasileira experimenta um movimento expansionista do número de matrículas no final da década de 1960 e nos anos 70 para depois, na década de 80, entrar num período de estagnação, voltando a se expandir a partir dos anos 1990.

matrículas realizadas nesse segmento, 38,5% foram efetuadas em instituições do interior e 61,5% em estabelecimentos situados na capital do Estado de Goiás.

O aumento do número de matrículas nos estabelecimentos que compõem o sistema de educação superior em Goiás entre 2000 e 2006 foi de 105,3%, passando de 72.769 (2000) para 149.384 (2006). O setor público cresceu, nesse mesmo período, 80,3%, passando de 25.845 para 46.606. O segmento das instituições privadas, por sua vez, saltou de 46.924 matrículas em 2000 para 102.778 em 2006, atingindo um crescimento de 119% no período em questão.

Quando se considera a expansão do ensino superior em Goiás uma questão vem à tona: trata-se do fato de que o crescimento percentual do número de matrículas nesse estado ter ocorrido num ritmo um pouco mais acelerado do que aquele verificado no Brasil como um todo. Enquanto a média nacional de crescimento das matrículas entre os anos 2000 e 2006 foi de 73,6%; em Goiás foi de 105,3%. Quando se considera apenas o setor público têm-se 36,3% de crescimento para a média nacional e 80,3% para Goiás. Em relação ao setor privado, a média nacional de crescimento das matrículas foi de 91,9%, enquanto Goiás cresceu, nesse mesmo período, cerca de 120%.<sup>11</sup>

## **Problematização**

Diante dos dados relativos à educação superior nos cenários internacional, nacional e local algumas questões emergem, desafiando a análise sociológica. Nesse sentido, quais as razões do fato de que a expansão do número de matrículas em cursos presenciais de graduação no Estado de Goiás ter ocorrido, nos últimos anos, num ritmo mais acelerado do que no país tomado em seu conjunto? Qual lógica tem assumido a recente expansão da educação superior em Goiás? O sistema de educação superior em Goiás se estrutura nos mesmos moldes que esse

---

<sup>11</sup> Em Goiás, além da expansão do ensino superior ocorrer acima da média nacional, é preciso reconhecer que apesar da forte presença do setor privado – e de seu intenso crescimento – o setor público tem uma participação expressiva no número de matrículas. É verdade que a participação do setor público no cômputo das matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação nesse estado já foi maior, mas ainda continua acima da média nacional. Os dados do MEC/Inep referente ao ano de 2006 indicam, por exemplo, que enquanto a média nacional de matrículas em instituições de educação superior públicas foi de 25,9%; em Goiás, por sua vez, foi de 31,2%.

nível de ensino se configura nos cenários nacional e internacional? Qual a peculiaridade da configuração e expansão do ensino superior no Estado de Goiás? Este estudo busca responder essas questões, partindo do pressuposto de que a recente expansão e as transformações do sistema de educação superior do Estado de Goiás devem ser entendidas, ao menos em certa medida, como frutos das políticas públicas do governo estadual destinadas a esse nível de ensino.

Dito isto convém sublinhar que esse estudo versa sobre a expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas adotadas por parte do governo estadual para esse nível de ensino. Mais precisamente analisa as políticas de criação e expansão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a instauração do Programa Bolsa Universitária em parceria com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). É preciso salientar que tanto a UEG quanto o programa de concessão de bolsas a estudantes de baixa renda, matriculados em instituições de educação superior do setor privado, foram criados em 1999 enquanto frutos de uma política governamental para a expansão da educação superior no Estado de Goiás.

Esse estudo questiona ainda a natureza das referidas políticas públicas adotadas por parte do governo estadual destinadas à educação superior no Estado de Goiás à partir de 1999. Nesse sentido, esse trabalho busca entender a lógica de estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás e os critérios que passaram a orientar a distribuição de bolsas da OVG aos estudantes da educação superior privada em Goiás.

### **Quadro de referências teóricas**

Para que se possa compreender a lógica de estruturação, funcionamento e a recente expansão da educação superior em Goiás na confluência com as políticas públicas do governo estadual destinadas a esse nível de ensino, este estudo recorre às noções de campo e *habitus* tal qual formulara Pierre Bourdieu. Na perspectiva de Bourdieu (2004), o campo pode ser descrito como um espaço social relativamente autônomo, marcado por lutas e disputas entre os diversos atores (indivíduos ou instituições) que buscam impor uma determinada visão ou

representação do mundo como se fossem as únicas maneiras legítimas de pensá-lo e representá-lo.

Conforme esse autor, é por meio dessas lutas (materiais e simbólicas), dessas verdadeiras relações de forças, medidas pelos diversos atores que estruturam um dado campo, que os agentes situados numa posição dominante nesse espaço social – que é o campo – buscam impor as regras do jogo e monopolizar a posse de um tipo particular de capital, inerente a um determinado campo, seja ele político, econômico, cultural, científico, religioso ou outro qualquer. Com isso não se deve esquecer que as relações que estruturam um campo pressupõem sempre um certo consenso entre os atores que o compõem, pois toda dominação (simbólica) implica em atos de conhecimento e de reconhecimento que são compartilhados tanto por parte dos dominantes quanto pelos dominados. (Bourdieu, 2003b; Bourdieu, 2001c)

O campo, diz Bourdieu (2002a), é um microcosmo dentro de um macrocosmo. Por um lado, ele é relativamente autônomo, tendo sua própria lógica de estruturação e suas leis de funcionamento; por outro, sofre todas as pressões e demandas do espaço social mais amplo de que faz parte. Assim, é preciso reconhecer que existem princípios gerais que norteiam todo e qualquer campo, mas, também, que cada campo em particular apresenta suas próprias especificidades e lógicas de funcionamento. Nesse sentido, o que faz com que os agentes do campo científico se mobilizem pode não despertar o interesse dos atores que pertençam a um outro campo, o econômico ou o político, por exemplo. Conforme Bourdieu (2003a), o campo, assim, pode ser entendido como um jogo que a idéia de *illusio*, ou interesse, ilustra bem. Segundo esse autor a noção de *illusio* evoca a idéia de estar preso ao jogo e de que vale a pena jogar esse jogo social.<sup>12</sup>

Os *habitus*, por sua vez, são princípios geradores de práticas. Consistem em disposições que os indivíduos incorporam a partir de suas relações (passadas e presentes) e das posições que ocupam na estrutura do campo a que pertencem. Segundo Bourdieu (2003a), o

---

<sup>12</sup> Nas palavras de Bourdieu, “Quando você lê, em Saint-Simon, o episódio da querela dos barretes (quem deve cumprimentar primeiro?), se você não nasceu em uma sociedade de corte, se não tem o *habitus* de um cortesão, se não tem na cabeça as estruturas que estão presentes no jogo, essa querela lhe parecerá fútil, ridícula. Se ao contrário, você tiver um espírito estruturado de acordo com as estruturas do mundo no qual você está jogando, tudo lhe parecerá evidente e a própria questão de saber se o jogo vale a pena não é nem colocada. Dito de outro modo, os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social.” (Bourdieu: 2003a, p. 139, 140)

*habitus* é a história encarnada nos corpos. Essas disposições adquiridas, que são os *habitus*, permitem aos atores que possuem o *sentido do jogo* adotar estratégias que, apesar de não serem produtos de um cálculo racional e consciente, se ajustam às situações a que se destinam. Os agentes sociais, nesse sentido, fazem as escolhas certas, no tempo certo, como um jogador de tênis que se antecipa às jogadas e se coloca aonde a bola vai cair, sem precisar ficar calculando o tempo todo. (Bourdieu, 2004)

É preciso salientar que o *habitus* funciona no nível prático como categorias ou esquemas de percepção, apreciação e classificação e, enquanto tais, não podem deixar de orientar as ações dos atores sociais, levando-os à adoção de práticas regulares, logo, previsíveis. Nesse sentido, para que se possa compreender quaisquer que sejam as práticas dos atores individuais que compõem o campo da educação superior em Goiás, torna-se imprescindível a análise e compreensão de seus respectivos *habitus*.

Na óptica de Bourdieu (2003a), as práticas dos atores sociais seguem uma lógica própria, não uma lógica teórica, mas uma lógica prática. Assim, contra a visão intelectualista que imputa aos atores sociais da vida cotidiana uma lógica de comportamento que não é a deles, mas uma outra que deriva da própria visão do observador, isto ao colocar na cabeça dos agentes sua própria visão e imputar ao seu objeto o modo de apreendê-lo, é preciso dizer que a prática é produto do encontro entre o campo e o *habitus*. (Bourdieu, 2004; Bourdieu, 2001d)

Nesse sentido, os *habitus* engendram práticas que se ajustam a situações previamente ajustadas a determinadas posições no espaço social. Assim sendo, cumpre dizer que as instituições de educação superior em Goiás, palco das relações e das representações dos atores que compõem essas instituições, deverão ser pensadas e compreendidas como um microcosmo dentro de um macrocosmo. Em outras palavras este estudo busca compreender a recente expansão da educação superior em Goiás nas suas inter-relações ou contra-pontos com esse nível de ensino nos cenários internacional e nacional e mesmo nas suas conexões com outras esferas da vida social.

## Procedimentos de pesquisa

Os capítulos que estruturam essa tese foram construídos a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre a educação superior nos cenários internacional, nacional e local e por meio de dados coletados na pesquisa de campo, bem como a partir de dados oficiais, como os que se encontram disponíveis no sítio do MEC/Inep. Note-se que a pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários e entrevistas. No total foram realizadas 36 entrevistas, contemplando dirigentes, professores e estudantes da educação superior em Goiás. O quadro 0.1 apresenta o montante de entrevistas realizadas por grupo de atores entrevistados, data, local e duração das mesmas.

Quadro 0.1 – Total de entrevistas realizadas por data, local e duração

Nº Entrevistas	Entrevistados	Data	Local	Duração
01	Diretor de Assuntos Institucionais da UEG	01/05/2008	Sede da UEG em Anápolis	49:51s
01	Diretora Executiva do Programa Bolsa Universitária	09/01/2007	Sede da OVG em Goiânia	33:10s
01	Proprietário e Mantenedor da Faculdade Padrão	23/05/2006	Faculdade Padrão	44:01s
01	Diretora Acadêmica da Faculdade Alves Faria (Alfa)	23/07/2008	Faculdade Alfa	01:15:33s
01	Ex-Secretária da Educação e Ex-Secretária de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás*	08/05/2006	Escritório pessoal	01:01:22s
10	Professores da Faculdade Alfa	05/05/2006 a 14/05/08	Faculdade Alfa	09:22s a 22:11s
13	Professores da Faculdade Padrão	22/09/2006 a 23/01/08	Faculdade Padrão	07:36s a 19:48s
08	Bolsistas da OVG	05/12/2007 a 18/01/08	Sede da OVG	02:12s a 13:46s

\* Trata-se da Deputada Federal Raquel Teixeira que foi Secretária de Educação e Secretária de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás no governo de Marconi Perillo.

Em relação aos questionários é preciso salientar que os mesmos foram aplicados com o propósito de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos professores e estudantes das instituições de educação superior em Goiás contempladas na pesquisa de campo. Um total de

980 estudantes da educação superior privada em Goiás (bolsistas e não-bolsistas da OVG) responderam o questionário a eles direcionados. Desse montante de 980 questionários, 367 foram aplicados em três instituições de educação superior do setor privado selecionadas para a pesquisa de campo: Faculdade Padrão, Faculdade Alves Faria (Alfa) e Faculdade Sul-Americana (Fasam), todas com fins lucrativos e com localização na cidade de Goiânia, a capital do Estado de Goiás.<sup>13</sup> Os outros 613 questionários direcionados aos estudantes desse nível e segmento de ensino em Goiás foram aplicados somente a bolsistas do Programa Bolsa Universitária da OVG, na sede desse referido programa em Goiânia. Nesse caso, estudantes de cerca de quinze instituições de educação superior do setor privado, localizadas em Goiânia e Aparecida de Goiânia, responderam questionário.<sup>14</sup> Note-se que o questionário destinado aos estudantes desse nível e segmento de ensino estava estruturado em 52 questões, todas elas fechadas.

Quanto aos questionários aplicados aos docentes da educação superior privada em Goiás cumpre frisar que 72 professores desse segmento de ensino responderam questionário. Os referidos professores pertenciam às três instituições de educação superior selecionadas para a pesquisa de campo: Faculdade Padrão, Faculdade Alves Faria (Alfa) e Faculdade Sul-Americana (Fasam). Todos os professores responderam questionário na sala dos professores das respectivas instituições em que trabalham, geralmente no horário de intervalo de aulas, de acordo com suas disponibilidades. Cumpre dizer ainda que o questionário destinado aos professores das três instituições de educação superior mencionadas acima possuía 29 questões, todas elas fechadas.

Na Universidade Estadual de Goiás (UEG) foram aplicados 572 questionários aos estudantes e 67 aos professores dessa instituição. O questionário direcionado aos estudantes estava estruturado em 53 questões, sendo 50 fechadas e três abertas e o que foi aplicado aos professores possuía 35 questões, sendo 34 fechadas e apenas uma aberta. Registre-se que o

---

<sup>13</sup> É preciso salientar que o quinto capítulo apresenta de forma mais detalhada essas três faculdades selecionadas para a pesquisa de campo, bem como os procedimentos de investigação que foram adotados na escolha dos cursos e estabelecimentos selecionados para a realização da pesquisa.

<sup>14</sup> Os bolsistas da OVG matriculados em instituições localizadas em Goiânia e Aparecida de Goiânia renovam seus benefícios, a cada semestre, na sede do Programa Bolsa Universitária da OVG na cidade de Goiânia. Os demais renovam suas bolsas de estudo na própria cidade em que estudam.

questionário destinado aos estudantes foi aplicado a turmas de oito unidades universitárias da Universidade Estadual de Goiás.<sup>15</sup>

A escolha das unidades universitárias e cursos para a aplicação dos questionários destinados aos estudantes e aos professores fundamentou-se em critérios de ordem prática, observando, por exemplo, o fato de se possuir algum contato pessoal nas unidades universitárias a serem pesquisadas que pudesse facilitar o tramite da pesquisa. Não obstante isso, procurou-se definir uma amostra que fosse representativa do universo investigado, respeitando os critérios de diversidade dos cursos, tamanho da unidade universitária e região do Estado de Goiás onde a mesma se insere. A pesquisa foi realizada *in loco* nas unidades universitárias previamente selecionadas, sendo aplicados questionários a turmas inteiras de estudantes. Os professores, por sua vez, responderam questionário de acordo com suas disponibilidades, geralmente nas salas dos professores das respectivas unidades universitárias investigadas. O quadro 0.2 apresenta o total de questionários aplicados a professores e estudantes das instituições de educação superior contempladas na pesquisa de campo por grupo de atores.

Quadro 0.2 – Total de questionários aplicados a professores e estudantes da UEG e instituições de educação superior do setor privado contempladas na pesquisa de campo

<b>Nº de questionários aplicados</b>	<b>Público pesquisado</b>	<b>Total de questões por questionário</b>
72	Professores das Faculdades Padrão, Alfa e Fasam	29
67	Professores da Universidade Estadual de Goiás	35
980*	Estudantes da educação superior privada em Goiás – bolsistas e não-bolsistas da OVG	52
572	Estudantes da Universidade Estadual de Goiás	53

\* Desse montante de 980 questionários, 367 foram aplicados nas Faculdades Padrão, Alfa e Fasam a bolsistas e não-bolsistas da OVG e os outros 613 foram aplicados apenas aos bolsistas da OVG na sede desse programa em Goiânia.

<sup>15</sup> O capítulo quatro apresenta de forma mais sistemática e detalhada os cursos investigados e as unidades universitárias selecionadas para a pesquisa de campo, bem como os procedimentos de pesquisa adotados para a consecução da pesquisa.

Os procedimentos de pesquisa adotados na coleta, tratamento e análise dos dados da pesquisa de campo seguiram uma lógica prática e não uma lógica teórica. Nesse sentido, a primeira entrevista foi realizada em meados de 2006 e a última em julho de 2008, quando a tese já estava próxima de sua versão final. É que houve uma resistência por parte de alguns dirigentes das instituições de educação superior do setor privado selecionadas para a pesquisa de campo em conceder entrevista a essa pesquisa. Em relação aos questionários, cumpre dizer que os mesmos não foram aplicados simultaneamente. Os estudantes da Faculdade Padrão responderam o questionário no final de 2006 e início de 2007 e só no início de 2008 é que se conseguiu autorização para aplicar os referidos questionários na Universidade Estadual de Goiás, nas Faculdades Alfa e Fasam e na sede do Programa Bolsa Universitária da OVG.

Por fim, é preciso registrar que os dados coletados junto a professores e estudantes por meio de questionários aplicados nas três instituições de educação superior do setor privado selecionadas para a pesquisa de campo, na sede do Programa Bolsa Universitária da OVG e nas unidades da Universidade Estadual de Goiás contempladas na pesquisa em foco foram tabulados no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

### **Estratégias e estruturação dos capítulos**

A adoção das noções de campo e *habitus*, discutidas anteriormente, implica a se pensar o objeto de pesquisa ora em voga, a educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual, numa perspectiva relacional.<sup>16</sup> Nesse contexto, torna-se necessário frisar que o primeiro capítulo, *A educação superior no cenário internacional*, foi construído para que se possa situar as transformações da educação superior em Goiás no contexto internacional, observando os pontos de contato e as especificidades inerentes à lógica

---

<sup>16</sup> Conforme Bourdieu (2004, p. 152) a perspectiva relacional consiste em aplicar ao mundo social um modo de pensamento relacional, identificando o real não a substâncias, mas a relações. A realidade, nessa perspectiva, é relacional. Ao contrário da perspectiva relacional, o modo de pensar substancialista, característico do senso comum, “considera cada prática (por exemplo, a prática do golfe) ou consumo (por exemplo, a cozinha chinesa) em si mesmas e por si mesmas, independentemente do universo das práticas intercambiáveis e concebe a correspondência entre as posições sociais (ou as classes vistas como conjuntos substanciais) e os gostos ou as práticas como uma relação mecânica e direta.” (Bourdieu: 2003a, p. 16)

de estruturação desse nível de ensino nos contextos global e local. Note-se que o referido capítulo foi construído basicamente a partir de uma revisão da literatura estrangeira que discute a educação superior no cenário internacional.

Num primeiro momento o foco desse capítulo inicial volta-se para o surgimento e estruturação das universidades no período medieval, para depois enfatizar as transformações e tendências que passam a modelar a educação superior no cenário internacional a partir de meados do século XX. Nesse sentido, a idéia desse capítulo consiste não apenas em fazer uma digressão histórica acerca desse nível de ensino, mas principalmente apontar para as distintas lógicas de estruturação e expansão da educação superior ao longo dos tempos para que se possa, posteriormente, estabelecer uma comparação entre o local e o global. É preciso dizer que subjacente à discussão sobre as transformações por que passam a educação superior no cenário internacional está a questão da centralidade que o Estado tende a assumir nos destinos desse nível de ensino.

O segundo capítulo, *A educação superior brasileira*, foi escrito a partir de dados do MEC/Inep e de autores que discutem esse nível de ensino no país. Não obstante esse capítulo assumir uma postura bastante descritiva, atentando primeiramente para o surgimento e estruturação da educação superior no Brasil para só depois focar as transformações mais recentes que ocorrem nesse nível de ensino no país, o propósito do mesmo é identificar as lógicas de estruturação e desenvolvimento da educação superior brasileira para que se possa, posteriormente, situar a configuração e expansão desse nível de ensino em Goiás no contexto nacional. Da mesma forma que no primeiro, o segundo capítulo procura apontar para a importância do papel do Estado no processo de configuração da educação superior no país.

O terceiro capítulo, por sua vez, *A educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual*, fundamentou-se em dados do MEC/Inep referentes ao Estado de Goiás, na literatura que discute a educação superior em Goiás, em dados da Secretaria do Planejamento do Estado de Goiás (Seplan) e em entrevistas realizadas para a consecução deste estudo, apresentadas anteriormente. Após uma breve reconstrução histórica da educação superior no Estado de Goiás, o referido capítulo discute a expansão desse nível de ensino em Goiás na confluência com as políticas públicas adotadas por parte do governo estadual destinadas à educação superior. Por meio de uma discussão centrada na criação e

expansão da Universidade Estadual de Goiás e na implementação do Programa Bolsa Universitária do governo estadual em parceria com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG) o foco da análise recai sobre a configuração do campo da educação superior em Goiás.

Os dois últimos capítulos foram elaborados basicamente a partir de dados coletados por meio de questionários. Nesse sentido, o quarto capítulo, *A configuração da Universidade Estadual de Goiás no cenário da educação superior em Goiás*, fundamentou-se em dados coletados juntos aos professores e estudantes da Universidade Estadual de Goiás. O foco do quarto capítulo dirige-se à Universidade Estadual de Goiás (UEG), buscando compreender como essa instituição tem se configurado no campo da educação superior em Goiás, bem como identificar dois grupos de atores que a integram: professores e estudantes.

O quinto capítulo, *A configuração da educação superior privada em Goiás sob o influxo do Programa Bolsa Universitária da OVG*, foi elaborado a partir de dados coletados junto aos professores e estudantes da educação superior privada em Goiás. Esse capítulo fundamentou-se ainda, mesmo que em menor escala, nas entrevistas realizadas com os professores das Faculdades Padrão e Alfa e com os dois dirigentes dessas instituições. *Grosso modo*, esse capítulo analisa a educação superior do setor privado, dando ênfase no Programa Bolsa Universitária da OVG. Da mesma forma que no anterior, este capítulo busca traçar o perfil socioeconômico e cultural dos professores e estudantes pesquisados, bem como identificar os estabelecimentos desse segmento de ensino selecionados para a pesquisa de campo.

Por fim, nas considerações finais, procura-se articular os cinco capítulos que compõem essa tese, identificando a lógica de estruturação e expansão da educação superior verificada nos últimos anos no Estado de Goiás. Além disso, situa a configuração do campo da educação superior em Goiás nos contextos nacional e internacional.

## CAPÍTULO 1

---

### A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO INTERNACIONAL

#### 1.1 – Introdução

Compreender as transformações por que passam a educação superior na sociedade contemporânea tem sido um dos principais desafios dos estudiosos que se voltam para esse tema em praticamente todos os países do mundo. Compreender a lógica de expansão e a configuração do campo da educação superior em Goiás nos últimos anos constituem os desafios desse estudo em particular. Assim, torna-se necessário saber em que medida a manifestação desse fenômeno numa realidade local mantém correspondência com o que ocorre em escala global. Em outras palavras é preciso saber o grau de proximidade (em termos de semelhanças e diferenças) existente entre a lógica que estrutura o campo da educação superior em Goiás e a que configura esse nível de ensino no cenário internacional. Nesse sentido, algumas questões emergem e se impõem à análise sociológica: mesmo que em linhas gerais, como se configura historicamente o campo da educação superior no cenário internacional? Qual sua lógica de estruturação e expansão ao longo do tempo? Quais as principais transformações passam a modelar esse nível de ensino nas últimas décadas? Quais são e qual o impacto das políticas governamentais destinadas à educação superior no contexto global? De um modo geral esse capítulo discute essas questões.

Na medida em que se propõe compreender a educação superior em Goiás numa perspectiva relacional,<sup>17</sup> torna-se necessário mapear, mesmo que em linhas gerais, as principais tendências e transformações por que passam a educação superior no cenário

---

<sup>17</sup> “Para Bourdieu, a oposição entre a sociedade e o indivíduo – e sua tradução na antinomia do estruturalismo e do individualismo – é uma proposição prejudicial à sociologia, pois reativa constantemente oposições políticas e sociais. A ciência social não tem que escolher entre esses dois pólos, porque a realidade social, o *habitus* tanto quanto a estrutura e sua interseção como história residem nas relações. Estas constituem o verdadeiro foco da análise sociológica.” (Loyola: 2002, p. 71)

internacional, sobretudo a partir de meados do século XX. Nesse sentido, esse capítulo assume um caráter bastante geral, aproximando-se, em certa medida, de um conceito típico-ideal, elaborado nos moldes weberianos. De acordo com Weber (1993), o tipo ideal<sup>18</sup> é uma construção teórica, um recurso metodológico construído pelo pesquisador para que o mesmo possa, por meio de comparações estabelecidas entre o tipo puro construído e a realidade, compreender o objeto de estudo que se propôs a investigar. Conforme esse autor, não obstante o tipo ideal ser construído a partir de aspectos da realidade, realçados e exagerados pelo pesquisador, o mesmo não pode ser encontrado na realidade. Na medida em que é uma abstração da realidade, em estado puro ele só pode existir na teoria.

## 1.2 – A universidade medieval – suas origens

A universidade é um produto da Europa medieval. Ela começou a existir no momento em que professores e estudantes passaram a se organizar coletivamente por meio de corporações, seja para ministrarem ou receberem uma educação de nível superior – *universitas scholarium* em Bolonha e *universitas magistrorum et scholarium* em Paris. De acordo com Verger (1992) e Haskins (1965), entre outros, o termo *universitas* era de uso corrente na época e designava qualquer grupo profissional que se organizasse em forma de corporação, tais como artesãos, pedreiros e carpinteiros, e só com o passar dos tempos é que passou a designar, de forma mais restrita, uma instituição de educação superior.

Na medida em que os critérios que definem a identidade da universidade no período medieval não são consensuais entre os estudiosos e pesquisadores contemporâneos, as interpretações e disputas acerca de quando e onde esse tipo de instituição surgiu primeiro tornam-se acirradas. Nesse sentido, conforme atesta Rüegg (1992), Bolonha ou Paris pode ser considerada a universidade mais antiga, dependendo dos critérios adotados. Mesmo reconhecendo o fato de que a universidade não foi fruto de uma ação pessoal (instituída por um decreto real, por exemplo), razão pela qual não é possível dizer com precisão o exato

---

<sup>18</sup> Conforme Weber o termo “ideal” refere-se ao quadro de pensamento construído em sentido puramente lógico e não deve ser confundido com a noção de dever ser ou de algo “exemplar”.

momento em que começou a existir, Durkheim (1995) e Haskins (1965) afirmam que a mesma surgiu em fins do século XII e princípios do século XIII, primeiramente em Bolonha e Paris para depois se espalhar por toda a Europa.

As universidades de Paris e Bolonha tornaram-se referência e modelo para as demais universidades do continente europeu, isso não tanto pelo fato de terem sido as primeiras a serem fundadas, mas pelo prestígio que passaram a desfrutar. Na visão de Ferruolo (1988), o melhor ensino e os melhores professores concentravam-se nessas instituições. Cada uma dessas universidades, no entanto, estruturou e se desenvolveu a partir de lógicas distintas.

A universidade de Paris, em contraste com a de Bolonha, estruturou-se como uma universidade de mestres, a partir de quatro faculdades: Direito, Medicina, Teologia e Artes, cada qual com seu decano. Os professores da Faculdade de Artes, como eram os mais numerosos,<sup>19</sup> agrupavam-se segundo suas afinidades étnicas e lingüísticas, formando as chamadas “nações”: os franceses (incluindo os povos de origem latina); os picardos (países baixos); os ingleses (incluindo os germânicos) e os normandos. Dessas nações escolhia-se o reitor da universidade e a elas agregavam-se os estudantes, segundo suas origens culturais. (cf. Charle & Verger, 1996; Durkheim, 1995; Haskins, 1965)

Conforme o entendimento de Ferruolo (1988) e de Haskins (1965), Paris, mesmo antes do surgimento e estruturação da universidade já se constituía como um dos principais centros culturais e educacionais de toda a Europa. Isto, entre outras coisas, em razão de sua localização privilegiada; por ter sido palco, no início do século XII, do ensino de um dos mestres mais brilhantes e representativos de toda a Idade Média, o renomado Abelardo e, também, pela política de favorecimento de seus mestres e estudantes por parte da Coroa Francesa, concedendo-lhes privilégios jamais encontrados em outras cidades francesas e mesmo européias.

Todos esses fatores concorreram direta ou indiretamente para que um grande fluxo de professores e estudantes das mais variadas regiões da Europa pudessem se concentrar em Paris, ratificando o prestígio de sua universidade e concorrendo para transformar os métodos de ensino então em voga, que passaram progressivamente dos exercícios de gramática (típicos

---

<sup>19</sup> Durkheim afirma “que havia, em 1348, 514 mestres em Artes em exercício contra 32 mestres de Teologia, 18 de Direito e 46 de Medicina; ou seja, a Faculdade de Artes representava os cinco sextos da Universidade (514 sobre um total de 610 mestres).” (Durkheim: 1995, p. 102,103)

da época Carolíngia, séculos IX – XI) para o “método escolástico”, este último centrado na discussão (*disputatio*) e nos princípios da lógica e da dialética. (Durkheim, 1995; Verger, 1992; Ferruolo, 1988)

Bolonha, ao contrário de Paris, estruturou-se enquanto universidade de estudantes e não de professores. Um conjunto de fatores contribuiu para a consecução desse fato. A esse respeito Rüegg (1992) e Hyde (1988), cada qual à sua maneira, salientam que as disputas entre o Papa e o Imperador (Frederich Barbarossa) em meados do século XII e outras tensões, no final desse mesmo século, envolvendo professores e estudantes, como a que provocou a intervenção do Papa a fim de suprimir os abusos dos primeiros em relação aos segundos a respeito do aluguel de alojamentos, além de outros conflitos envolvendo estudantes estrangeiros e moradores locais, concorreram no sentido de pressionar tanto os professores quanto os estudantes a formarem algum tipo de associação, a fim de protegerem seus interesses e organizarem o ensino na universidade.

Coube aos estudantes o papel de fundar e administrar uma das universidades mais preeminentes de toda a Europa medieval: a Universidade de Bolonha. Na perspectiva de Hyde (1988) ao se estabelecer enquanto corporação, a Universidade de Bolonha passou a desfrutar de uma série de benefícios e privilégios legais, como a isenção de tributos e taxas municipais, o direito de receber doações, a possibilidade de apoiar institucionalmente seus membros (enterrar seus mortos, e.g.), além de promover um espírito de cooperação e solidariedade entre seus membros.

As universidades de estudantes, como a de Bolonha e a de Pádua, eram organizadas administrativamente pelos alunos. Conforme salienta Verger (1992), os professores eram agregados a essas instituições por meio de contratos anuais de trabalho sem, no entanto, manterem vínculos definitivos com as mesmas. Nesse mesmo sentido Rüegg (1992) afirma que a nomeação de professores e a tarefa de supervisionar suas atividades, como fiscalizar o cumprimento de horários e verificar a adequação do ensino ministrado, ficavam sob a responsabilidade dos estudantes. Os professores, em resposta ao alunado dessas instituições, tendiam a criar suas próprias organizações, como o *collegium doctorum* cuja principal missão era cuidar dos exames e da outorga de graus.

Foi a partir desses dois modelos de universidade, Paris e Bolonha, ou da derivação direta ou indireta de ambos é que se estruturou a universidade medieval. Não obstante as particularidades de cada instituição, pode-se observar alguns aspectos compartilhados, senão por todas, ao menos pela maioria das universidades desse período.<sup>20</sup> Nesse sentido, um dos traços característicos da universidade medieval foi sua estruturação em faculdades, geralmente quatro: Direito (Civil e Canônico), Teologia, Medicina e Artes, cada qual com seu grau de influência e prestígio. (cf. Hyde, 1988)

*Grosso modo*, a hierarquia entre as faculdades que compunham a universidade medieval era definida pelos critérios de importância e proximidade que cada uma dessas disciplinas representavam e mantinham com o universo religioso, bem como por seu grau de utilidade social e pelo que ela representava em termos de *status* social. Desse modo, em termos de prestígio, as faculdades de teologia estavam no topo da hierarquia dos cursos universitários do período medieval,<sup>21</sup> seguidas de perto pelas faculdades de direito e medicina. Além dessas hierarquias internas, comum a todas as universidades da época, observava-se também um processo de hierarquização entre as universidades de distintas cidades, sendo que as de Paris e de Bolonha estavam entre as mais renomadas e prestigiadas. (cf. Verger, 1992; Hyde, 1988)

Um outro aspecto comum a praticamente todas as universidades medievais diz respeito ao método de ensino, o “escolástico”. De acordo com Verger (1992), tal método se fazia presente em todas as faculdades e era praticado pela maioria absoluta dos professores. O método escolástico, conforme esse autor, estava estruturado em dois exercícios básicos: a “leitura” e a “disputa”. No primeiro, observava-se o domínio do aluno nas disciplinas que fundamentavam o curso que fazia; no segundo, estabelecia-se um debate e, por meio de exercícios de silogismos, procurava-se estabelecer, defender ou refutar determinadas teses colocadas em discussão<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> A respeito da diversidade de organização institucional assumida pelas universidades medievais a partir dos modelos de Paris e Bolonha ver Gieysztor (1992).

<sup>21</sup> De acordo com Haskins “Paris was pre-eminent in the Middle Ages as a school of theology, and, theology was the supreme subject of mediaeval study.” (1965, p. 19)

<sup>22</sup> Registre-se que os livros-texto, exercícios e debates eram em Latim, a língua universal da educação medieval, e o ensino escolástico era oral. (cf. Charle & Verger, 1996; Haskins, 1965)

A organização por meio de “nações” era outro traço característico da universidade medieval. Conforme já se disse a respeito da Universidade de Paris, apenas a Faculdade de Artes organizava-se por meio de “nações”. A Universidade de Bolonha, por sua vez, estruturava-se, nesse período, a partir de duas “federações”: as universidades “cismontana”, formada por estudantes da Península Italiana, e “ultramontana”, formada por estudantes estrangeiros. Cada uma dessas “federações” subdividia-se em várias “nações” de estudantes. Conforme Gieysztor (1992), a maioria das universidades medievais possuía suas “nações”, as quais variavam significativamente de instituição para instituição em termos numéricos e em grau de prestígio e importância.<sup>23</sup> (cf. Charle & Verger, 1996; Verger, 1992)

### **1.3 – A universidade medieval - seu desenvolvimento**

A universidade, mesmo não sendo um epifenômeno das estruturas econômicas e políticas da época, emergiu a partir da confluência de transformações de ordem econômica, política e cultural por que passava a sociedade mais ampla. No entendimento de Hyde (1988), as universidades, em contraste com as escolas monacais da época, são, desde suas origens, instituições urbanas. Para que elas emergissem e se estruturassem foi necessário um longo processo histórico que propiciou um ambiente favorável ao desenvolvimento de tais instituições, possibilitando aos professores e estudantes estrangeiros e de outras localidades do país o suporte necessário em termos de alimentação, alojamento e lazer (tavernas e bordéis, e.g.), tudo isso a um custo acessível.

De acordo com Rüegg (1992), a emergência de uma burocracia governamental e eclesiástica e a valorização material e simbólica das carreiras acadêmicas, concorrendo, em alguns casos, com os títulos de nobreza em termos de prestígio e distinção fez com que a demanda por educação superior nas universidades aumentasse sensivelmente ao longo da Idade Média. Concomitante a essas transformações de ordem socioculturais e econômicas observava-se um crescente interesse por parte dos Papas a respeito dessa nova instituição

---

<sup>23</sup> Gieysztor afirma que em algumas universidades da Espanha as “nações” tinham pouca importância dentro da estrutura organizacional dessas instituições. Esse autor afirma ainda que “In Cracow, Erfurt and Cologne the division into nations was not authorized.” (1992, p.115)

social: a universidade. Conforme salienta esse autor, os Papas reconheceram quase que de imediato a importância que a universidade poderia assumir caso estivesse subordinada aos interesses da Igreja, podendo contribuir para a formulação de doutrinas mais compreensíveis, para a produção de uma fé mais racionalizadora e para o combate das crescentes heresias. Assim, já nos princípios do século XIII mostraram-se favoráveis às universidades, concedendo-lhes foro especial e uma série de privilégios.

Da mesma forma que as autoridades religiosas, os governantes e demais autoridades laicas, principalmente a partir do século XIV, passaram a promover a fundação de novas universidades, exercendo sobre as mesmas uma crescente influência. A necessidade de um corpo técnico-administrativo mais capacitado para a prestação de serviços nas cortes, associado à busca de prestígio, fez com que os representantes dos poderes seculares de então – monarcas, príncipes e autoridades locais – estreitassem suas relações com a universidade, fundando-as e dando-lhes suporte financeiro. (cf. Nardi, 1992; Rüegg, 1992)

Apesar do crescente interesse por parte das autoridades laicas pela universidade, concedendo-lhe uma série de liberdades e privilégios legais tanto em termos institucionais, como a garantia de autonomia para a contratação de professores e a seleção de estudantes, quanto em termos individuais, esta continuava sob a jurisdição da Igreja, a única instituição detentora da autoridade legítima para chancelar os títulos e graus outorgados pela universidade. Assim, conforme atesta Nardi (1992), houve uma confluência de interesses e uma aproximação entre os poderes espirituais e seculares no tocante às universidades, sobretudo a partir do Cisma da Igreja<sup>24</sup> de 1378. *Grosso modo*, a fundação das novas universidades com seus respectivos suportes financeiros (pagamento de professores, e.g.) ficava a cargo das autoridades laicas, enquanto o controle e fiscalização (autorização e reconhecimento dos cursos, e.g.) ficavam sob a chancela da Igreja.

O fato é que o crescente interesse por parte de autoridades laicas e religiosas pela universidade associado a uma demanda por educação superior por parte de jovens pertencentes a praticamente todos os estratos sociais fez com que o crescimento da universidade fosse vigoroso e contínuo ao longo do período medieval. Nesse sentido, conforme afirma Haskins

---

<sup>24</sup> Para mais detalhes sobre o Cisma da Igreja e suas conseqüências para a universidade ver Nardi (1992) e Rüegg (1992).

(1965), no final do período medieval já haviam sido criadas no mínimo oitenta universidades, sendo que algumas delas tiveram vida curta. Outras, no entanto, tiveram um desenvolvimento contínuo e vigoroso ao longo dos tempos, angariando para si mais e mais prestígio. Verger (1992), por sua vez, afirma que até 1378, ano em que se iniciou o Cisma da Igreja, estavam em funcionamento vinte e oito universidades e que em 1500 já havia sessenta e três universidades em atividade, espalhadas por todo continente europeu.

Na perspectiva de Verger (1992) de um total de dezenove universidades criadas entre os anos de 1300 e 1378, quinze estavam localizadas na região Sul da Europa e tinham como carro-chefe a Faculdade de Direito, organizando-se, conseqüentemente, a partir do modelo da Universidade de Bolonha. Já as chamadas “novas” universidades – aquelas criadas a partir do Cisma da Igreja – tendiam a seguir e imitar o modelo da Universidade de Paris, como as que foram instaladas no território germânico. Diferentemente das “antigas”, as “novas” universidades localizavam-se, na sua maioria, na região Norte da Europa.

#### **1.4 – A universidade a partir da Renascença**

Não obstante o fato de que a universidade não tenha sido uma instituição homogênea no período medieval, foi a partir do século XVI que a mesma passou por transformações mais amplas, principalmente em termos de ensino e currículo. Segundo Durkheim (1995), autores da envergadura de Rabelais, Erasmo e Montaigne construíram suas teorias pedagógicas a partir da negação do “método escolástico” e de toda “barbárie” que ele representava. Nesse contexto, o ideal em termos pedagógicos deixou de ser a preparação do aluno por meio de disputas e confrontos de idéias, para se acentuar os estudos das humanidades e fazer de cada estudante um sábio e erudito, um sujeito versado na arte e na literatura. (cf. Brucker, 1988)

O período renascentista experimentou transformações não apenas de ordem cultural e artística. Conforme asseveram Charle e Verger (1996), foi nesse período que os Estados nacionais emergiram e se estruturaram. Foi também nessa época que eclodiu a Reforma Protestante. Fenômenos estes que concorreram, direta ou indiretamente, para a proliferação de universidades. A partir dessas e de outras transformações – econômicas, políticas, religiosas e

culturais – acentuou-se cada vez mais o caráter nacional e local das universidades. Foi também nesse período que a proliferação de estabelecimentos não-universitários tornou-se mais acentuada.

De acordo com Charle e Verger (1996), com a emergência dos Estados nacionais as antigas “nações” de professores e estudantes tenderam a desaparecer e deixar de ser parte constitutiva das instituições universitárias, perdendo progressivamente sua importância. Na perspectiva dos autores mencionados o Estado passou a exercer, nesse período, um controle cada vez mais intenso sobre a educação superior. A interferência estatal nos destinos da educação superior teria sido facilitada, conforme esses autores, pelo fato de que o Estado passou progressivamente a ser o principal provedor dos salários dos professores e o responsável por boa parte das construções dos prédios universitários. Além disso, principalmente no Século das Luzes, houve um crescimento e um aumento de prestígio das faculdades profissionais de direito e de medicina, sobretudo nos países protestantes, e um “esclerosamento” intelectual das universidades católicas.

Ainda na perspectiva de Charle e Verger (1996), as reformas que ocorreram entre os séculos XVI e XVIII no tocante à educação superior foram no sentido de ampliar ou assegurar o controle do Estado sobre seus respectivos sistemas nacionais de educação superior, contra antigos privilégios corporativos de professores e alunos, herdados do período medieval. Segundo esses autores, os países protestantes, de forma geral, estavam mais abertos às transformações por que passavam a sociedade como um todo e, principalmente, no que se refere às inovações tecnológicas e científicas. Registre-se ainda que foi no período que correspondeu ao Renascimento que a universidade transcendeu as fronteiras da Europa para ser implantada na América Espanhola. Assim, em 1790, conforme estimativa dos autores em questão, já se contabilizavam 143 instituições universitárias, incluindo as do “Novo Mundo”.

### **1.5 – O modelo universitário de Humboldt**

A despeito das mudanças registradas no seio das universidades, sobretudo a partir do Renascimento, foi somente no início do século XIX que a universidade experimentou, de fato,

sua primeira grande transformação. Foi a partir da fundação da Universidade de Berlin em 1810, por Wilhelm von Humboldt, que se configurou um novo modelo de universidade, modelo este centrado nas atividades de pesquisa e na autonomia universitária, sobretudo na liberdade acadêmica<sup>25</sup> de seu corpo docente que buscava se caracterizar pela articulação entre ensino e pesquisa. (Hollensteiner, 2004)

De acordo com Kerr (2005), o modelo alemão de Humboldt presumiu que o ensino se tornaria melhor a partir do momento que houvesse engajamento dos professores nas atividades de pesquisa. O que se observou na prática, no entanto, conforme argumenta esse autor (com base na realidade americana), foi o estabelecimento do primado da pesquisa sobre o ensino. Nesse sentido, quanto mais renomado ou mais alta a posição ocupada na estrutura burocrática da universidade menos se precisa lidar com alunos, sobretudo com os de graduação.

O modelo humboldtiano de universidade, ao preservar a autonomia intelectual do corpo docente frente às pressões e demandas externas e ao estabelecer a unidade entre o ensino e a pesquisa, fazendo desta última um importante princípio educativo e parte integrante da vida universitária, acabou por redefinir a identidade de todo o sistema de educação superior e, mais particularmente, dos estabelecimentos universitários (cf. Shills, 2001). A partir de então, o critério que passou a demarcar a posição ocupada por cada instituição na hierarquia dos estabelecimentos universitários foi o da pesquisa institucionalizada. De um modo geral, respeitando as particularidades nacionais e locais, criou-se um fosso, em termos de prestígio, entre as universidades e institutos de pesquisa e os estabelecimentos devotados ao ensino. Nesse contexto, conforme argumenta Kourganoff (1990), as carreiras acadêmicas, incluindo as promoções e o grau de prestígio desfrutado junto à comunidade acadêmica, passaram a ser definidas não em termos de competência em ensinar, mas pela produção acadêmica, medida, sobretudo, em termos de publicação em revistas de circulação e reconhecimento internacionais.

---

<sup>25</sup> A essência do princípio de liberdade acadêmica é que os membros da comunidade acadêmica são livres para escolher e realizar suas pesquisas bem como para ministrarem suas aulas sem qualquer tipo de interferência externa. Autonomia universitária ou institucional, por sua vez, diz respeito à liberdade que cada instituição em particular possui para tomar suas decisões e fazer suas escolhas, não significando isto uma independência completa. (Spiro, 2003)

Uma outra consequência da estruturação da pesquisa enquanto atividade acadêmica foi a intensificação do processo de hierarquização dos vários ramos do saber. A partir da Segunda Guerra Mundial, conforme afirmam Kerr (2005) a respeito da realidade americana e Kourganoff (1990) acerca da França, os investimentos e a produção científica e tecnológica de ponta tenderam a se concentrar nas áreas de exatas e biológicas em detrimento das humanidades e ciências sociais, ampliando-se, dessa forma, o fosso entre os distintos campos do saber, seja em termos de recursos para a pesquisa, de prestígio acadêmico e social e mesmo de remuneração, dependendo do país.

De acordo com Humboldt (1997), a universidade deveria se estruturar enquanto um espaço social em que o saber é produzido e transmitido de forma autônoma, isto é, sem a interferência do Estado ou de qualquer outro tipo de interferência externa. Conforme esse autor e reformador universitário, o papel do Estado é assegurar as condições materiais de funcionamento das universidades, garantindo-lhes também autonomia frente às pressões externas, sejam elas políticas, econômicas ou de qualquer outra natureza.

É preciso registrar que a despeito das transformações proporcionadas pelas reformas implementadas por Humboldt no seio do sistema de educação superior como um todo, o modelo universitário humboldtiano preservou o caráter elitista da universidade, perpetuando a tradição estabelecida no período medieval e na época Renascentista de recrutar, predominantemente, os jovens pertencentes aos estratos sociais mais abastados em termos econômicos e culturais.

## **1.6 – Tendências e transformações da educação superior no cenário internacional**

Como todo e qualquer fenômeno sociocultural a educação superior nunca foi homogênea e estática. É preciso notar, no entanto, que nos últimos anos tem se intensificado as transformações no seio dos estabelecimentos que compõem esse nível de ensino. Respeitando as particularidades históricas e culturais de cada país, as principais tendências e transformações que passam a modelar a educação superior no cenário internacional são a

massificação do ensino, a diversificação<sup>26</sup> dos estabelecimentos que passaram a ofertar cursos de graduação e pós-graduação e a hierarquização, em termos de prestígio e distinção, entre os diferentes tipos e formatos institucionais. Além desses três fenômenos listados, ao menos outros dois tem provocado mudanças significativas na estrutura do campo da educação superior em praticamente todos os países do mundo: tratam-se dos processos de internacionalização e privatização desse nível de ensino, cada qual com seus respectivos corolários.

### **1.6.1 – Massificação**

Não obstante a importância e o prestígio que o modelo universitário implantado por Humboldt passou a desfrutar ao longo dos séculos XIX e XX, não coube às universidades de pesquisa a absorção de um grande contingente de estudantes. A significativa expansão do número de instituições e de matrículas na educação superior verificados ao longo do século XX, sobretudo a partir da segunda metade desse século, foi comandada não por um, mas por vários modelos e tipos de organizações acadêmicas. De acordo com Schofer e Meyer (2005), de aproximadamente 500 mil estudantes matriculados em instituições desse nível de ensino espalhadas por todo mundo na virada do século XIX para o século XX chegou-se, no ano 2000, a cerca de cem milhões de matrículas,<sup>27</sup> para posteriormente, no ano de 2006, ultrapassar a casa dos 140 milhões de estudantes na educação superior.<sup>28</sup> Nesse sentido, conforme esses autores, a taxa de matrículas em instituições de educação superior dos países industrializados tem experimentado uma vertiginosa ascensão, passando dos 50% e atingindo

---

<sup>26</sup> Além da diversificação ou diferenciação das instituições que estruturam os sistemas nacionais de educação superior, observa-se também uma diversificação muito grande das funções dos estabelecimentos desse nível de ensino. Nesse sentido, conferir Kerr (2005), sobretudo o primeiro capítulo: a idéia de multiversidade.

<sup>27</sup> Nas palavras de Schofer & Meyer (2005, p.898), “In 1900, roughly 500,000 students were enrolled in higher education institution worldwide ... By 2000, the number of tertiary students had grown two-hundredfold to approximately 100 million people.”

<sup>28</sup> Conforme dados disponíveis no sítio da Unesco (<http://stats.uis.unesco.org/unesco>), em 2006 foram registradas 143.888.836 matrículas na educação superior.

até 80% em alguns países.<sup>29</sup> Conforme se pode deduzir da tabela 1.1, a expansão desse nível de ensino não ocorre de forma simétrica em todas as regiões, ela ocorre predominantemente nos países ricos.

Tabela 1.1 – Total mundial de matrículas na educação superior por Região – 2006

<b>Região</b>	<b>Número de matrículas</b>
Estados Árabes	7.037.750
Europa Central e Oriental	20.124.549
Ásia Central	1.974.416
Ásia Oriental e Pacífico	43.776.619
América Latina e Caribe	16.247.489
América do Norte e Europa Ocidental	33.751.768
Ásia Ocidental e Sul Asiático	17.252.828
África Subsaariana	3.723.417
Total	143.888.836

Fonte: UIS/Unesco, disponível em <http://stats.uis.unesco.org/unesco>

A despeito das particularidades regionais, o aumento do número de matrículas tem se tornado uma constante em boa parte dos países do mundo. Nesse sentido, há um reconhecimento generalizado, por parte dos estudiosos da educação superior, a respeito do fato de que praticamente todas as sociedades contemporâneas têm experimentado, nos últimos anos, um aumento significativo da demanda por uma formação de nível superior (Yoshimoto, 2002; Sadlak, 1998, e.g.), ocorrendo, nesse sentido, uma progressiva transição de um sistema de educação superior de elite<sup>30</sup> para um sistema de massa. (Kogan, 2002; Meek, 2002; Dougherty, 1997)

De um modo geral, a massificação da educação superior pode ser entendida como o resultado do aumento de oportunidades de ingresso e permanência nesse nível de ensino.

<sup>29</sup> Conforme Schofer e Meyer (2005, p. 898), “Enrollment ratios are rapidly climbing past 50 and even 80 percent in some industrialized countries, foreshadowing the possibility of universal higher education.”

<sup>30</sup> De acordo com Schofer e Meyer (2005), até por volta da Segunda Guerra Mundial a educação superior assumia essencialmente a função de reproduzir as elites nacionais.

Massificação, no entanto, não se reduz a uma simples expansão do número de matrículas. É um processo muito mais amplo e muito mais complexo, trazendo consigo uma série de implicações para o trabalho acadêmico. Conforme Jones (2006), os professores, por exemplo, são pressionados a devotarem mais tempo ao ensino, trabalhando em mais de uma instituição ou ensinando a várias turmas. Com isso, a probabilidade de continuarem engajados na geração de novos saberes reduz-se drasticamente.

Na medida em que ocorre um afrouxamento dos critérios de seleção e, em alguns casos, a adoção do acesso irrestrito por parte de alguns sistemas de educação superior ou por parte de algumas instituições dentro de um determinado sistema universitário (Arimoto, 2002; Chauí, 2001a), a educação superior passa a incorporar um público estudantil mais heterogêneo, com marcante presença feminina, de estudantes mais velhos e de minorias antes alijadas desse nível de ensino (Inayatullah, 2004; Stromquist, 2002) e tende a se expandir sem controle de qualidade e ao sabor da lógica de mercado (Kent, 2002), concorrendo para a deterioração da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e também para a precarização das condições de trabalho.<sup>31</sup> (Currie, 2004)

Apesar de não existir uma equação direta entre massificação da educação superior e perda da qualidade do ensino, mesmo em países como os Estados Unidos, onde a massificação preservou, em certa medida, os padrões de qualidade acadêmica,<sup>32</sup> autores como Kerr (2005), por exemplo, reconhecem que, de um modo geral, houve uma deterioração do ensino de graduação. Entre as razões dessa perda de qualidade estaria o pouco prestígio do ensino, se comparado à pesquisa. Nesse sentido, esse autor afirma que a maior parte das atividades de ensino tende a recair sobre professores que não fazem parte do corpo docente regular das instituições em que trabalham. Registre-se que, de acordo com Holm-Nielsen (2001), na tentativa de corrigir ou minimizar os efeitos negativos da proliferação de estabelecimentos de educação superior que não se pautam pela qualidade do ensino ofertado, os governos nacionais

---

<sup>31</sup> A expansão exagerada do número de alunos quase sempre se traduz em turmas muito grandes, sendo regidas geralmente por professores recrutados a partir de “contratos flexíveis de trabalho” – contratos temporários, sem garantia de estabilidade no emprego e de meio período. (Jones, 2006).

<sup>32</sup> A respeito dos Estados Unidos, Clark (1990, p. 27) afirma que “The great irony is that our system of mass higher education – with virtual open doors – has been able to support elite functions such as esoteric research better than national systems that have remained more elite in general orientation.”

têm criado agências de avaliação e credenciamento com vistas a garantir o controle de qualidade das instituições e dos produtos acadêmicos.

Scott (2003) e Kivinen (2002), entre outros, apontam para o fato de que o aumento da demanda por educação superior (massificação) associado às exigências do mercado de trabalho tem feito com que muitas instituições de educação superior de vários países voltem seus focos para os cursos e carreiras mais profissionalizantes, deslocando o eixo de uma formação mais cultural para uma outra de caráter mais instrumental, centrada na preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Resta saber em que medida essa tendência geral se faz presente no campo da educação superior em Goiás, mas esta é uma discussão para os próximos capítulos.

### **1.6.2 – Diversificação e hierarquização – o foco no caso americano**

De acordo com Jones (2006), concomitante ao processo de massificação da educação superior tendeu a ocorrer também uma diferenciação das instituições que compõem os sistemas nacionais de educação superior, o que, por sua vez, tem implicações nas condições de trabalho acadêmico, pois o tempo dedicado ao ensino e a probabilidade de se produzir novos saberes por meio de pesquisas variam de acordo com o tipo de instituição em que se trabalha.<sup>33</sup> Na óptica de Brennan (2002), a diferenciação das instituições tem sido uma das principais características da educação superior no cenário internacional. Nesse sentido, estabelecimentos não-universitários, de ensino à distância e instituições privadas com fins lucrativos passam a conviver lado a lado com tradicionais universidades públicas, instaurando o que Santos (1997) denomina de crise de hegemonia nas universidades.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> De acordo com Shills (2001, p. 34), por exemplo, “Os professores das faculdades de massas não gostam nada de lecionar para multidões de alunos sobre os quais ignoram tudo.” Segundo esse autor, nas universidades e demais estabelecimentos de massa implantou-se a crença de que os alunos não tem capacidade para aprender os aspectos mais difíceis da matéria ensinada. Nesse sentido, prolifera nessas instituições a representação de que pouco se pode esperar dos seus alunos.

<sup>34</sup> Nos Estados Unidos por exemplo, “The carnegie classification of U.S. institution presents 20 types of universities and colleges (public and private) and still leaves unidentified such important categories as Catholic colleges, historically black colleges, and women’s college.” (Clark: 1990, p. 25)

Na perspectiva de Lucas (1998) e Santos (1997), esse processo de ampliação do acesso à educação superior traduz-se não apenas na diferenciação institucional, mas também na hierarquização das instituições desse nível de ensino, tendendo a ocorrer em detrimento da excelência dos serviços prestados, além de contribuir para a redução do valor simbólico dos diplomas e dos benefícios inerentes à sua posse. Nesse sentido, conforme atesta Hammack (2002), cerca da metade das matrículas efetuadas em todos os *colleges* americanos ocorre em estabelecimentos que ofertam cursos de curta duração (*2-year colleges*). Em termos de prestígio, no entanto, são os *colleges* que oferecem cursos com duração de quatro anos e que se voltam para o atendimento das camadas sociais mais abastadas em termos econômicos e culturais e as universidades de pesquisa que se encontram no topo da hierarquia dos estabelecimentos do sistema de educação superior dos Estados Unidos.

O sistema de educação superior dos Estados Unidos chama a atenção, no cenário internacional, pelo fato de ser altamente massificado e diversificado (Trow, 1988). Em contraste com os países europeus, o modelo de educação superior que se desenvolveu nos Estados Unidos é altamente descentralizado. Na perspectiva de Dougherty (1997), em termos administrativos são os estados e os governantes locais os principais responsáveis por organizar a educação superior nos 50 estados que compõem aquele país. Nesse sentido, o controle desse nível de ensino está mais sob a jurisdição dos governantes locais e estaduais do que do governo federal.<sup>35</sup> Essa descentralização, segundo esse autor, foi um dos principais responsáveis pela diversificação e massificação do sistema de educação superior americano.

Na medida em que as iniciativas locais foram historicamente estimuladas, sobretudo a partir de 1819 quando a Suprema Corte Americana, no caso *Dartmouth College*, emitiu sentença favorável à iniciativa local e aos empreendimentos de natureza privada no tocante à educação superior, observa-se uma grande diversificação na estrutura organizacional, no tamanho, na missão, no tipo de financiamento e no modelo de gestão adotado por parte das instituições de educação superior americanas. (Clark, 1990; Trow, 1988)

Não obstante a estruturação da educação superior dos Estados Unidos ocorrer principalmente sob os auspícios dos governantes estaduais e locais, o governo federal não

---

<sup>35</sup> De acordo com Clark (1990, p. 26), “Each State is therefore responsible for all educational activities within its borders. There is no central authority of control at the federal government level comparable to the central Ministry of Education found in most other nations.”

deixa de exercer uma forte influência sobre esse nível de ensino. De acordo com Kerr (2005), o sistema de educação superior americano sofreu dois grandes impactos ao longo de sua existência, ambos promovidos pelo governo federal. O primeiro foi o *Morril Act* de 1862, um movimento de concessão de terras do governo federal às universidades (públicas e privadas), que modelaria a educação superior daquele país pelos cem anos seguintes. É que, conforme esse autor, tal medida estava assentada no pressuposto que todos os jovens qualificados deveriam ter acesso a uma formação de nível superior, independentemente de suas origens sociais. Tal medida traduziu-se na democratização do acesso à educação superior americana. O segundo grande impacto que esse nível de ensino sofreu naquele país adveio das políticas de financiamento de pesquisas por parte do governo federal a partir do período da Segunda Guerra Mundial.

As políticas de suporte à educação superior do governo federal americano não se restringiram (e nem se restringem), no entanto, às universidades de pesquisa, ela contempla também os estudantes de graduação e de pós-graduação, de instituições públicas e privadas. De acordo com Gladieux e Lewis (1987), diferentemente do suporte do governo federal à pesquisa, que se concentra em poucas universidades, a assistência aos estudantes, por meio de bolsas do governo federal, contempla praticamente todas as instituições de educação superior, instigando a competição<sup>36</sup> entre os diversos estabelecimentos de educação superior na busca por estudantes beneficiados por algum programa de auxílio do governo federal, como foi o caso do programa conhecido como GI Bill, instituído em 1944, passando, a partir de então, a custear os gastos educacionais dos ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial.<sup>37</sup>

Note-se ainda que, conforme salienta Hammack (2002), foi no período pós-guerra que foram criados os *community colleges* nos Estados Unidos, instituições estas que ofertam cursos predominantemente de caráter técnico e vocacional em dois anos e que são consideradas pouco seletivas (*open door*), mas que contribuíram de forma decisiva para o incremento do número de matrículas no sistema de educação superior americano, que, no

---

<sup>36</sup> Note-se que uma outra característica marcante do modelo de educação superior que se erigiu nos Estados Unidos é a competição. Conforme Burton Clark (1990), em praticamente todos os tipos de organização acadêmica a competição entre as instituições e mesmo no interior de cada uma delas é excessiva.

<sup>37</sup> De acordo com o sítio do Department of Veterans Affairs, de 1944 a 1956, 7,8 milhões de veteranos da Segunda Guerra Mundial participaram do Programa GI Bill, realizando algum tipo de treinamento ou passando por um curso de formação educacional. (cf. History of the GI Bill, disponível em [www.gibill.va.gov](http://www.gibill.va.gov))

conjunto, saltou de 2.3 milhões de matrículas em 1947 para cerca de 17 milhões em 2006 (cf. <http://stats.uis.unesco.org/unesco>). Nesse sentido, a partir de meados do século XX o número e o tipo de instituições de educação superior dos Estados Unidos aumentaram significativamente e a diversificação do público estudantil tornou-se mais pronunciada.

### **1.6.3 – Globalização e internacionalização da educação superior**

O processo de globalização está associado à intensificação e aceleração das transformações que ocorrem na sociedade mais ampla,<sup>38</sup> resultando numa espécie de “compressão do tempo-espaço” (Harvey, 2005; Scott, 2003). Globalização é um fenômeno marcado pela integração do mercado mundial, fazendo com que as fronteiras que separam o local e o global tornem-se fluidas. (Currie, 2004; Strydom, 2002)

Por globalização deve-se entender um processo multifacetado que envolve e redefine praticamente todas as esferas da sociedade contemporânea, trazendo consigo um intenso processo de liberalização do mercado e uma revolução tecnológica nos meios de informação e comunicação (Enders & Fulton, 2002; Vught, Wende & Westerheijden, 2002). A esse respeito é preciso salientar que tem sido comum entender o processo de globalização como sinônimo de liberalização do mercado mundial. Globalização, no entanto, não se restringe apenas a uma dimensão econômica.<sup>39</sup> É um processo mais amplo que engloba, por exemplo, movimentos sociais que se organizam mundialmente e lutam contra a hegemonia da globalização neoliberal.<sup>40</sup> (cf. Sader, 2005; Scott, 2003)

---

<sup>38</sup> De acordo com Scott (2003), a revolução tecnológica, por exemplo, provoca mudanças radicais no comportamento e nas relações sociais, alterando o lazer (vídeo game, jogos em rede, e.g.), as relações pessoais (uso de celular, salas de bate-papos virtuais, e.g.), as relações de trabalho e administração de empresas (uso do e-mail, armazenamento e processamento de dados e informações, etc.).

<sup>39</sup> Apesar do processo de globalização não se restringir à dimensão econômica é preciso reconhecer “que o desenvolvimento de uma economia globalizada não tem sido acompanhado pelo desenvolvimento de uma sociedade global.” (Soros: 2001, p. 170)

<sup>40</sup> Por globalização neoliberal deve se entender um modelo político e econômico que se apresenta como um fenômeno neutro e universal, mas que na verdade acaba sendo a imposição do ideário dos países dominantes, sobretudo dos Estados Unidos, sobre as demais nações (cf. Readings, 1996). Nesse sentido, conforme salienta Bourdieu (2002b, p. 26), existe uma “imposição quase mundial de uma visão de mundo condensada na palavra globalização. Essa visão tem como centro quatro ou cinco postulados que são formas distorcidas da teoria econômica. O primeiro postulado é que a economia é um domínio à parte, separado do mundo social, governado

As implicações do processo de globalização para a educação superior são profundas, trazendo uma série de conseqüências para esse nível de ensino. De acordo com Hung (2007) e Strydom (2002), sob a globalização (econômica) as instituições de educação superior têm sido pressionadas a redefinirem suas missões e a se reestruturarem constantemente a fim de acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade e no mercado global.<sup>41</sup> A revolução tecnológica dos meios de comunicação e informação, por exemplo, contribui para a redefinição das práticas acadêmicas, possibilitando novas oportunidades de acesso a uma educação de caráter transnacional.

A revolução tecnológica dos meios de informação e comunicação possibilita também a estruturação de uma rede global de produção e distribuição de ensino e pesquisa, bem como a comercialização de produtos acadêmicos no mercado internacional. A conseqüência disso é que um dos tradicionais papéis da universidade, o de produzir e fornecer bens e serviços públicos a partir de demandas e interesses nacionais, tende a ser questionado e revisto pelos fatos, já que a provisão dos serviços e produtos acadêmicos transcende as fronteiras nacionais e, muitas vezes, foge do controle governamental. (Scott, 2003; Aldeman, 2001)

Em termos culturais, conforme salienta Wagner (2004), globalização significa que as universidades estão suprindo a educação de um público estudantil social e culturalmente muito diversificado. Ao tradicional papel de educar as elites nacionais, agregam-se outros, como o de preparar os jovens para o mercado de trabalho global, promover inclusão social e gerar oportunidades de mobilidade social a estudantes de classes sociais menos favorecidas social e culturalmente.

O processo de globalização provoca também mudanças radicais nos valores acadêmicos. De acordo com Kivinen (2002) e Vught, Wende e Westerheijden (2002), a lógica do mercado e a orientação por lucros passam a reger as práticas no seio das instituições de

---

por leis naturais, universais, que os governos não devem contrariar. O segundo postulado diz que o mercado é a instância capaz de organizar de forma ótima as relações sociais, as trocas, a produção etc., e também de garantir uma distribuição equitativa. Faz-se uma equação entre mercado e democracia. O terceiro postulado afirma que a globalização exige a redução das despesas do Estado, a diminuição das despesas sociais – ou seja, o retorno ao *laissez-faire* – e a supressão de tudo o que possa turvar a lógica pura do mercado. Os direitos sociais em matéria de emprego, em matéria de previdência social, são vistos como onerosos e disfuncionais.”

<sup>41</sup> De acordo com Stromquist (2002) com o processo de globalização organismos supranacionais como a OECDE, Banco Mundial, FMI e OMC passam a exercer uma forte pressão sobre os sistemas nacionais de educação superior.

educação superior e o conhecimento transforma-se em mercadoria. Conforme salienta Margolis (2002), na medida em que a educação torna-se um objeto de consumo e os professores são pressionados a corresponderem às expectativas dos alunos, a estabilidade no emprego e o sucesso profissional passam a depender da capacidade do professor de agradar e garantir a satisfação dos estudantes. Satisfação esta medida quase sempre pela nota ou menção alcançada/outorgada.

De acordo com Alderman (2001), um outro aspecto vinculado ao mercado mundial de educação superior é a venda de franquias de programas de graduação e pós-graduação por parte de universidades que desfrutam de considerável prestígio no cenário internacional a provedores (mantenedoras) de caráter privado e com fins lucrativos. Conforme esse autor, a venda de franquias passa a se constituir numa nova fonte de recursos para as universidades.

Não obstante as particularidades de cada continente e de cada nação, é preciso notar que as principais transformações por que passa a educação superior ocorrem em escala global. Dentre elas pode-se destacar: o aumento das expectativas de se ter acesso a um sistema de conhecimento global, com validação e reconhecimento internacional; a intensificação do processo de massificação da educação superior; o acesso à educação virtual por meio da Internet (educação à distância); o uso de novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem; a transformação das universidades em corporações supranacionais com forte *ethos* empresarial; o aumento da competição entre as universidades por recursos e prestígio no cenário internacional; a redução dos fundos públicos destinados ao financiamento da educação superior; a liberalização do mercado e a conseqüente transformação do ensino numa *commodity*; o aumento da sensibilidade para os interesses dos “consumidores”; a internacionalização dos conteúdos, com uma educação multicultural; o aumento da idéia de eficiência no uso dos recursos públicos e a pressão para se estudar temas que rendem financiamento e prestígio em detrimento de outras temáticas com importância mais social do que econômica. (cf. Santos, 2005; Smith, 2004; Inayatullah, 2004, Meek, 2002)

De acordo com Hao (2004), em meio às contínuas transformações por que passam os sistemas nacionais de educação superior de praticamente todos os países do mundo, tendo que se adequar a novos papéis e funções, não apenas o conteúdo das disciplinas torna-se mais globalizado, mas também professores e alunos têm suas práticas redefinidas em função do

acesso a base de dados disponíveis virtualmente e de outros avanços tecnológicos na área da informática. Nesse contexto, o domínio da língua inglesa torna-se um dos requisitos indispensáveis para os estudantes, independentemente de sua área de formação ou de sua nacionalidade (Abeles, 2004) e o conhecimento, em praticamente todos os campos do saber, necessita ser continuamente atualizado. (Hung, 2007)

Com o processo de globalização registra-se também um aumento dos programas de cooperação internacional, envolvendo universidades de vários países e continentes nas atividades de ensino, pesquisa e qualificação profissional, mobilizando pesquisadores, professores, estudantes e funcionários técnico-administrativos. De acordo com Enders & Fulton (2002), os tratados de cooperação interinstitucional estão associados à idéia de internacionalização<sup>42</sup> da educação superior e tendem a ocorrer com maior frequência entre os países membros de uma mesma comunidade, promovendo uma espécie de regionalização (europeização, e.g.). Esse processo de regionalização, por sua vez, é percebido simultaneamente como sintoma e resposta ao processo de globalização e liberalização econômica. (cf. Vught, Wende & Westerheijden, 2002)

As principais tendências e transformações que passam a modelar a educação superior na Europa podem ser entendidas, em certa medida, como reflexos dos processos de globalização e internacionalização. Observa-se, nesse continente, um processo de expansão de programas de mobilidade e cooperação interinstitucionais e intergovernamentais a respeito, por exemplo, da mobilidade estudantil e do reconhecimento dos diplomas universitários por parte dos países membros da União Européia. Observa-se ainda um processo de liberalização do mercado internacional em educação superior,<sup>43</sup> instigando a competição entre as universidades e entre estas e outras organizações empresariais. Nesse contexto a educação superior passa a ser percebida cada vez menos como um bem público. (Zaharia & Gilbert, 2005; Vught, Wende & Westerheijden, 2002)

---

<sup>42</sup> Na perspectiva de Enders & Fulton (2002) por internacionalização deve-se entender o processo de intensificação das relações de cooperação entre os Estados nacionais. Segundo esses autores, apesar do processo de internacionalização manter uma estreita correspondência com a globalização, trata-se de fenômenos distintos, não obstante estarem interligados.

<sup>43</sup> A implementação do ensino à distância pelo setor privado tende a ser percebido também como parte integrante do processo de internacionalização da educação superior. (Kent, 2002)

Com o chamado “Processo de Bolonha”, fruto da Declaração de Bolonha, de 1999, a União Européia propôs construir uma área de educação superior integrada na Europa. Na Declaração de Bolonha, Ministros da Educação de 29 países europeus firmaram compromisso de criar, até 2010, um Espaço Europeu de Educação Superior que, respeitando as diferenças nacionais e culturais de cada país, pudesse ser erigido a partir de diretrizes comuns. A idéia central de tal programa consiste em se criar um espaço de educação superior comum aos países da região, com critérios convergentes de validação, reconhecimento e garantia de qualidade dos diplomas e cursos fornecidos pelas instituições de educação superior sediadas no território europeu. É preciso notar que um dos propósitos centrais desse programa é promover e incentivar a mobilidade estudantil. (Erichsen, 2007; Kivinen, 2002)

No entendimento de Enders e Fulton (2002) e de Sadlak (1998), programas de cooperação internacional e inster-institucional como o *Erasmus*<sup>44</sup> e o *Sócrates*, em que os estudantes passam um período de seus estudos em outro país-membro da União Européia ou de outros países signatários de tais programas, tendem a ser vistos como casos típicos desse processo de internacionalização.<sup>45</sup> A idéia desses programas é permitir que os alunos da região possam mudar de cursos ou se transferirem para outro sistema nacional de educação superior sem prejuízo dos créditos cumpridos. (Spiro, 2003)

Dessa forma, com o processo de globalização e internacionalização da educação superior, observa-se um aumento significativo de programas de cooperação internacional entre instituições de diferentes países em pesquisa e ensino, bem como o aumento do número de estudantes estrangeiros, sobretudo nos países de língua inglesa. Conforme Scott (1998), na Grã-Bretanha, por exemplo, o número de estudantes de outros países europeus multiplicou seis vezes em apenas uma década. A Austrália, da mesma forma, tem ampliado e atraído cada vez mais estudantes estrangeiros, principalmente da Ásia. Os Estados Unidos, por sua vez, é responsável pela absorção de cerca de 30% de todos os estudantes estrangeiros.<sup>46</sup> Em maior ou

---

<sup>44</sup> “Erasmus [was] the first higher education programme established under european community law and supported by community funds.” (Henkel: 2007, 104)

<sup>45</sup> De acordo com Stromquist (2002) até 1997 os programas Erasmus e Sócrates já tinham atendido mais de cem mil estudantes. Registre-se que tais programas remontam a 1987 quando o Programa Erasmus foi criado. Registre-se também que tais programas foram incorporados ao chamado Processo de Bolonha que visa construir uma área de educação superior integrada na Europa. (cf. Gonzáles & Wagenaar, 2003)

<sup>46</sup> De acordo com Sadlak (1998, p. 104) há uma correlação direta entre poder econômico e capacidade de atrair estudantes estrangeiros. Segundo esse autor, nos anos recentes “more than three-quarters of all foreign study

menor proporção, todos esses países tem adotado táticas empresariais a fim de recrutar tais estudantes. (Currie, 2004; Stromquist, 2002)

Note-se que os processos de globalização e internacionalização são marcados por lutas e tensões. Conforme salientam Enders e Fulton (2002), ao mesmo tempo em que se observa a expansão de programas de cooperação internacional, intensifica-se, também, a competição entre as instituições de educação superior, seja para angariar mais recursos para manter e implementar atividades de pesquisa ou para atrair os melhores estudantes no mercado internacional da educação superior.

De acordo com Jones (2006) e Stromquist (2002), na medida em que a demanda por profissionais qualificados tem aumentado consideravelmente nos últimos anos e o conhecimento tem se tornado um elemento de fundamental importância na economia global, a universidade – representando, nesse caso, o conjunto das instituições de educação superior – tem se constituído numa instituição-chave na sociedade contemporânea. Registre-se, no entanto, que ainda nos tempos atuais a educação superior tende a contribuir para a reprodução das condições econômicas e socioculturais das elites e garantir a manutenção de seus privilégios (Bourdieu, 2001a). Nesse sentido, Brennan (2002) afirma que no Reino Unido 45% dos jovens de classe alta tem acesso à educação superior contra apenas 20% dos jovens oriundos das classes populares. Esse autor observa ainda que os estudantes de classe média são melhores remunerados e possuem mais vantagens no mercado de trabalho do que os jovens originários das classes mais baixas, mesmo quando estes possuem os mesmos títulos e diplomas que aqueles.

Nesse contexto, os estabelecimentos de educação superior e os cursos de maior prestígio no *mercado dos bens simbólicos*<sup>47</sup> tendem a ser ocupados por estudantes social e

---

takes place in just ten host countries: the United States (more than 30 per cent of all foreign students), France (more than 11 per cent), Germany (about 10 per cent), the United Kingdom (about 9 per cent), the Russian Federation (about 5 per cent), Japan (more than 3 per cent, i.e. 3.5 per cent), Australia (about 3 per cent), Canada (less than 2.5 per cent), Belgium (less than 2.5 per cent) and Switzerland (about 2 per cent), followed by two others countries, Austria and Italy, with almost the same number of foreign students as Belgium, at around 25.000. With the exception of one, all these ‘host countries’ are members of the OCDE.”

<sup>47</sup> Cf. Bourdieu, P. O Mercado de Bens Simbólicos. In: Miceli, S. (org.). *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001b. (p. 99 – 181)

culturalmente mais privilegiados. Os estudantes desprovidos de capital cultural,<sup>48</sup> por sua vez, tendem a ingressar nas áreas de conhecimento e nas instituições que desfrutam de pouco prestígio, como é o caso dos estabelecimentos de ensino voltados para o atendimento das massas. (Brennan, 2002; Bourdieu, 2001a)

De acordo com Brennan (2002), mesmo não ignorando o caráter elitista das instituições de educação superior que desfrutam de maior prestígio na sociedade contemporânea, é preciso reconhecer que o acesso à educação superior tem se ampliado sensivelmente nos últimos anos em praticamente todos os países, possibilitando aos jovens das camadas populares e aos membros de grupos sociais antes alijados desse nível de ensino oportunidades e possibilidades de mobilidade social. Nesse sentido, conforme esse autor, a educação superior tem contribuído para transformações de ordem política e social, tornando-se um importante agente de transformação na sociedade contemporânea.

Torna-se necessário reconhecer que o aumento do número de estudantes que passam a ter acesso à educação superior é significativo nos tempos atuais, sobretudo nos países mais industrializados;<sup>49</sup> diminuindo, dessa forma, as desigualdades de oportunidades entre jovens de distintas classes e posições sociais. Mesmo que a redução das desigualdades de acesso à educação superior não signifique a redução das desigualdades sociais e que a obtenção de um diploma não signifique uma ascensão direta nas hierarquias sociais, não se pode negar a importância que a educação superior assume na sociedade contemporânea, promovendo, por exemplo, a inclusão de minorias antes excluídas desse nível de ensino. (Wagner, 2004; Brennan, 2002)

Na perspectiva de Delanty (2004), a importância do campo da educação superior na sociedade contemporânea é registrada também pelo fato de ser este um espaço social marcado pela pluralidade de idéias e concepções, onde o conhecimento é produzido, reproduzido e

---

<sup>48</sup> Conforme Bourdieu (2001a), o capital cultural é uma herança familiar, legitimada pelo sistema escolar. As pessoas provenientes das classes ou frações de classe que mantêm uma proximidade com o mundo da cultura e da arte tendem a criar um sistema de avaliação e apreciação (*habitus* cultivados) que lhes permitem consumir e apreciar os bens culturais: música clássica, ópera, cinema de arte, museus, peças teatrais, livros, etc. A esse esquema de percepção e apreciação dos bens simbólicos Bourdieu denomina de capital cultural.

<sup>49</sup> Nos Estados Unidos, por exemplo, conforme afirma Clark (1990, p. 27), “Massive differentiation has been crucial, creating some 1,400 open-access community colleges, 600 small private undergraduate colleges, 600 detached professional schools, and 600 comprehensive schools and colleges (public and private) that offer master’s as well as bachelor’s programs. Taken together, these sectors serve over 70 percent of all U.S. higher education students.”

transmitido publicamente. Além disso, conforme Scott (1998), em função da expansão de um mercado global em ciência e tecnologia as universidades de pesquisa passam a desempenhar um importante papel no cenário internacional.

#### **1.6.4 – Neoliberalismo e educação superior: a emergência das universidades empresariais**

O último quartel do século XX ficou marcado pela crise do Estado do Bem-Estar Social e pela consolidação dos valores e princípios neoliberais, que se condensam na redução de gastos públicos e na desregulamentação do mercado (cf. Bourdieu, 2002b). Nesse período instaurou-se uma crise do financiamento público e a educação superior teve seus recursos drasticamente contraídos. De acordo com Santos (2005), com o processo de globalização neoliberal houve, de um modo geral, uma redução do compromisso político do Estado para com a educação e as universidades públicas de muitos países foram “descapitalizadas” e incentivadas a superarem suas crises financeiras mediante a geração de recursos próprios ou por meio de fontes alternativas de financiamento. Conforme salientam Meek (2002) e Vught, Wende e Westerhijden (2002), em razão da política neoliberal de contenção de gastos e de “enxugamento da máquina administrativa”, acentuaram-se as relações de mercado e a competição por parte das instituições de educação superior aos limitados recursos e subsídios governamentais.

Em função da redefinição do papel do Estado<sup>50</sup> frente ao processo de globalização neoliberal, as atividades que tradicionalmente eram vistas como sendo de estrita responsabilidade do Estado passaram a ser deslocadas e transferidas para a esfera do mercado. Foi o que ocorreu, em maior ou menor proporção, com a educação superior em vários países do mundo, sobretudo na década de 1990. Nesse contexto, conforme Currie (2004), houve uma redução de recursos e fundos estatais destinados ao financiamento das universidades de muitos países, forçando-as a obterem recursos junto à iniciativa privada.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> “Generally, the state is increasingly perceived in a global context as a ‘facilitator’, a ‘regulator’, a ‘partner’, and a ‘catalyst’ rather than a direct provider of growth or of social services.” (Kwiek: 2001, p. 29)

<sup>51</sup> Nos Estados Unidos, por exemplo, Kerr (2005) afirma que os gastos estaduais com as prisões subiram em média 40% nos últimos dez anos, enquanto os gastos com educação superior caíram 4%.

Nesse contexto o modelo de universidade com um *ethos* mais empresarial do que acadêmico emergiu e, em países como Austrália e Estados Unidos, passou a ser dominante. Com a instauração da universidade empresarial<sup>52</sup> (entrepreneurial universities), com fins eminentemente pragmáticos, tende a ocorrer uma espécie de atrofia da dimensão cultural da universidade, bem como o deslocamento do foco institucional da prestação de serviços à comunidade para o atendimento de interesses comerciais de firmas e conglomerados industriais, colocando a universidade diante de uma situação paradoxal, forçando-a, por exemplo, a repensar suas missões e a redefinir sua própria identidade. (Stromquist, 2002)

Uma das conseqüências sociais do advento da universidade empresarial, conforme o entendimento de Stromquist (2002), diz respeito à transformação da identidade dos estudantes, que de sujeitos da aprendizagem passam a ser vistos e tratados como consumidores. Em termos administrativos tende a ocorrer uma profissionalização da gestão universitária, pautando-se nos princípios da “competência” e da “qualidade total” na produção de bens e serviços educacionais. Nesse contexto, os professores têm que ensinar a turmas compostas por muitos alunos, bem como serem mais “produtivos”, publicando mais e lecionando a mais turmas.

As práticas de ensino no seio dos estabelecimentos de educação superior tendem também a ser redefinidas a partir das tensões entre a liberdade acadêmica e a lógica do mercado.<sup>53</sup> Nesse contexto de intensas transformações, conforme salienta Currie (2004), os valores acadêmicos mais tradicionais são radicalmente transformados. Assim, a educação deixa de ser vista como um bem público, reduz-se a liberdade de crítica acadêmica e a gestão universitária pautada em decisões democráticas (a partir dos diversos colegiados) dilui-se face a um tipo de gestão empresarial.

De acordo com Stromquist (2002), na medida em que a lógica do mercado passa a exercer uma crescente influência nas práticas dos atores que compõem as instituições de educação superior, tende a ocorrer uma profissionalização da gestão universitária, sobretudo nos países em que os mecanismos de mercado se fazem mais presentes no seio de tais

---

<sup>52</sup> De acordo com Zaharia e Gilbert (2005) a harmonia entre as competências científicas e a administração empresarial define a universidade empresarial.

<sup>53</sup> Segundo Delanty (2004) não é correto afirmar que houve uma passagem abrupta e direta da liberdade acadêmica para a liberdade de mercado, na medida em que esses dois tipos de liberdades passam a coexistir e a orientar as práticas administrativas no seio das instituições de educação superior.

instituições, como nos Estados Unidos e na Austrália. Nesse contexto, as universidades são encorajadas a adotarem um estilo mais empreendedor em suas práticas administrativas e, com isso, a distinção entre as instituições de educação superior e os demais tipos de organizações da sociedade contemporânea torna-se cada vez menos acentuada. Nos Estados Unidos, por exemplo, conforme atesta Keller (2001), a busca e disputa por subsídios ou financiamentos governamentais para a pesquisa tem contribuído para que se estabeleça uma acirrada competição entre os professores,<sup>54</sup> os quais tendem a assumir cada vez mais os valores e práticas inerentes ao universo empresarial.

Nesse contexto, verdadeiros conglomerados empresariais do ramo educacional passam a competir com tradicionais universidades, estabelecidas há tempo em seus países de origem, por estudantes no multimilionário<sup>55</sup> mercado global da educação superior. Teoricamente, de qualquer parte do mundo torna-se possível matricular-se em um programa *on-line*, bem como receber auxílio e instruções necessárias para a realização dos cursos, fazer exames e testes e até mesmo obter os certificados dos cursos realizados, tudo isso virtualmente. (Alderman, 2001)

Delanty (2004), num plano geral, e McBurnie (2001), a respeito do sistema de educação superior australiano, afirmam que, na medida em que as universidades empresariais tendem a aplicar as técnicas e modelos de gestão típicas do mundo dos negócios, as idéias de eficácia, eficiência e controle de qualidade fazem-se cada vez mais presentes nos discursos e práticas no seio das instituições de educação superior. Nesse sentido, conforme Currie (2004), a adoção de uma gestão empresarial, voltada para resultados e orientada pela lógica do mercado, associada a uma desregulamentação estatal tendem a conduzir a educação superior à privatização e à liberalização comercial dos serviços educacionais, bem como à flexibilização e instrumentalização dos currículos. Nesse contexto, argumenta Scott (2003), os estudantes tendem a arcar com os custos de sua própria formação e na medida em que ocorre o recrutamento de estudantes mais velhos e já inseridos no mercado de trabalho observa-se

---

<sup>54</sup> A competição por novos saberes, informações ou financiamento ocorre não apenas entre os professores e pesquisadores, mas também entre as universidades, departamentos e até mesmo entre os estudantes. (Stromquist, 2002)

<sup>55</sup> “The World Bank calculates that global spending on higher education amounts to \$300 billion a year, or 1% of global economic output.” (The Economist, September 10<sup>th</sup> 2005, p. 3).

também uma tendência de se levar mais em conta as manifestações,<sup>56</sup> opiniões e preferências dos alunos, vistos cada vez mais como clientes.

Sob o discurso de que as instituições públicas são ineficientes<sup>57</sup> (cf. Giroux & Giroux, 2004), os defensores do mercado em educação superior propõem que as universidades orientem-se a partir da lógica de funcionamento das grandes corporações, argumentando que só assim poderão tomar decisões mais rapidamente à procura de novos nichos de mercado, garantindo, dessa forma, sua sobrevivência na competitiva economia global. Nesse sentido, de acordo com Currie (2004), tem havido, enquanto tendência geral nos países desenvolvidos e em processo de desenvolvimento, um estreitamento das relações entre universidade e indústria.

De acordo com Jones (2006), em muitos sistemas nacionais de educação superior tem havido significativas mudanças na relação entre Estado e universidade. Mesmo em alguns países europeus, tradicionalmente menos afeitos aos princípios de mercado, se comparados, por exemplo, com os Estados Unidos, essa relação tem sido marcada pela criação legal de condições para que a universidade opere numa espécie de “quase-mercado”. Segundo esse autor as reformas trabalhistas de Thatcher na Inglaterra, por exemplo, incluindo a eliminação do direito de estabilidade no emprego, tiveram um impacto direto na estruturação do trabalho acadêmico.

Nesse sentido, os sistemas nacionais de educação superior passam a estabelecer uma imbricada relação com o desenvolvimento econômico do país em questão, sem se saber, no entanto, em que medida tal desenvolvimento é induzido pelos investimentos que se faz em pesquisa científica e tecnológica. Conforme Holm-Nielsen (2001), o que se sabe é que os países desenvolvidos investem mais em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e acabam concentrando em suas mãos a maior fatia de produção em Ciência e Tecnologia (C&T) e de

---

<sup>56</sup> “But in some countries, student unions are banned or heavily controlled. The Malaysian Private Higher Educational Institutions Act prohibits students from being involved with ‘political’ organizations and requires institutions to expel students discovered to be so involved.” (Alderman: 2001, p. 50)

<sup>57</sup> Na medida em que a baixa proporção entre estudantes e professores aumenta significativamente os custos da educação superior, instituições multilaterais como o Banco Mundial tem adotado a proporção estudantes/professor como um dos critérios que definem se um determinado sistema de educação superior é justo ou injusto, eficiente ou ineficiente. Para se ter uma idéia, nas universidades chinesas a proporção de estudantes por professor é de 5:1, nas universidades federais brasileiras essa proporção é de 9:1, enquanto nas universidades européias essa proporção gira em torno de 15:1 a 20:1. (Holm-Nielsen, 2001)

outros produtos acadêmicos. Nesse sentido, esse autor afirma que 85% do total de investimentos em P&D no ano de 1996 foram feitos por países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 11% pelo conjunto de países compostos por China, Índia, Brasil e Ásia Oriental e apenas 4% pelos países restantes.

Nas sociedades contemporâneas a aproximação entre indústria e academia tem se tornado um fenômeno generalizado. No entanto, as diferenças entre os sistemas nacionais de educação superior, no tocante à transferência de tecnologia, foram e continuam sendo significativas. Nos Estados Unidos, por exemplo, a academia incorporou, ainda no século XIX, a prestação de “serviços” como a terceira missão da universidade. A partir da prestação de serviços à comunidade a universidade americana passou a servir aos interesses socioeconômicos da nação, para logo depois, já no século XX, estar a serviço do desenvolvimento da indústria militar.

Na perspectiva de Kerr (2005), a aproximação entre universidade e indústria, nos Estados Unidos, aconteceu de forma mais explícita no período da Segunda Guerra Mundial, período em que o governo federal passou a investir de forma mais maciça em pesquisas científicas, concentrando seu apoio em programas de pós-graduação e pesquisa em áreas de interesse nacional. No caso dos Estados Unidos pode-se dizer que houve, portanto, uma aproximação “precoce” entre academia e indústria. Na Alemanha, por sua vez, conforme afirmam Krücken, Meier e Müller (2007), o sistema de educação superior rejeitou, por mais tempo, a interferência da indústria na academia.

Com o processo de globalização neoliberal e a conseqüente estruturação das universidades empresariais as fronteiras entre academia e indústria estão se tornando cada vez mais fluidas e opacas (Krücken, Meier & Müller, 2007). Nesse contexto, conforme afirmam Zaharia e Gilbert (2005), os intervalos entre descoberta, aplicação e comercialização dos produtos do labor acadêmico-científico praticamente desaparecem e a linha divisória entre pesquisas fundamental e aplicada torna-se quase que imperceptível.

Dessa forma, a tendência global de estreitamento das relações entre academia e indústria provoca um obscurecimento e indistinção entre tais fronteiras, fazendo com que a

universidade passe a ser entendida como um importante ator econômico<sup>58</sup> no mercado do conhecimento global, sendo incentivada a adotar um perfil mais empresarial e a formar redes e associações com outros tipos de organizações e empresas comerciais, bem como com agências políticas, a fim de patentear produtos e lucrar com o processo de transferência de tecnologia para o setor industrial. (Krücken, Meier & Müller, 2007)

De acordo com Talburt (2005) a crescente busca de recursos junto à iniciativa privada associada à construção de uma complexa rede de atores, internos e externos à universidade, com vistas a produzir inovações e realizar transferências tecnológicas contribuem para a constituição de uma espécie de “capitalismo acadêmico” que, por sua vez, redefine os propósitos e a própria identidade da universidade. Nesse contexto, conforme esse autor, ocorre uma progressiva redefinição das relações entre o Estado e o mercado no sentido de que as fronteiras que tradicionalmente demarcavam os limites do público e do privado tornam-se cada vez mais fluidas e indiscerníveis.

A aproximação entre universidade e indústria tende também a fazer com que as primeiras imitem as segundas nas suas estratégias e formas de gestão (Stromquist, 2007). Nesse sentido, conforme afirma Santos (1997), as investigações e dados mais relevantes são guardados e protegidos em segredo a fim de não eliminar as vantagens competitivas da empresa que financia a pesquisa.<sup>59</sup> Dessa forma, a interferência de princípios e práticas inerentes à lógica do mercado na academia pode gerar obstáculos à livre propagação do conhecimento científico, pois os pesquisadores, a fim de preservar o valor comercial de suas pesquisas, tendem a não submetê-las à avaliação de seus pares. (Scott, 2003)

Uma outra consequência da transformação da universidade numa corporação empresarial é que a educação passa a ser considerada como um bem de consumo, muito mais do que um bem público (Inayatullah, 2004). Conforme Wellen (2005), a informação e o

---

<sup>58</sup> A universidade torna-se um importante ator econômico na sociedade contemporânea porque passa a suprir as empresas e demais organizações sociais com informações e conhecimentos úteis para o mundo dos negócios. (Zaharia & Gilbert, 2005)

<sup>59</sup> Uma outra tendência, em função dessa aproximação da universidade com a indústria, é a do patenteamento do conhecimento. Assim, “Nos países centrais a luta por patentes, sobretudo em áreas comercialmente mais atrativas como, por exemplo, as da biotecnologia, está a transformar por completo os processos de pesquisa e as relações no interior da comunidade científica, uma vez que bloqueia a colegialidade dos processos de pesquisa e a discussão livre e aberta dos resultados” (Santos, 2005, p. 89). “In other cases, researchers funded by corporations have been prohibited from speaking about their research at conferences, talking on the phone with colleagues.” (Giroux & Giroux: 2004, p. 258)

conhecimento tornam-se mercadorias e o próprio conteúdo da ciência é afetado em função do financiamento de pesquisas pela indústria.<sup>60</sup>

Nesse contexto, a visão de universidade entendida como uma comunidade autônoma e independente de professores e alunos distancia-se cada vez mais da realidade. Nos Estados Unidos, por exemplo, conforme atesta Bok (2003), a parceria entre firmas comerciais e universidade tem se estreitado de tal forma que algumas pesquisas precisam de liberação de determinadas empresas para serem publicadas. Estabelece-se, assim, uma espécie de crise de identidade institucional nas universidades, crise esta marcada principalmente pela erosão dos valores acadêmicos erigidos pelo modelo humboldtiano de universidade<sup>61</sup> (autonomia institucional e liberdade acadêmica, e.g.) e pela conseqüente tensão entre tais valores e a lógica do mercado. (Stromquist, 2002)

Wellen (2005), tomando como referência os sistemas de educação superior do Canadá e dos Estados Unidos, afirma que o aumento de auditorias e prestações de contas no seio das universidades (públicas e privadas) têm sido uma das conseqüências das transformações por que passam a sociedade como um todo e a educação superior em particular, sobretudo no que diz respeito às pressões que o mercado exerce sobre esse nível de ensino. Segundo esse autor, tanto nos Estados Unidos quanto no Canadá são divulgadas listas do *ranking* das instituições de educação superior, listas essas elaboradas por meio de “pesquisas de mercado” (*consumer reports*) e que são levadas a sério por parte de tais instituições, as quais acabam por ajustar a oferta de seus produtos, conservando ou alternando suas estratégias, de acordo com a posição em que se encontram no *ranking*.

Nesse contexto, as agências de avaliação e credenciamento (*accreditation*) dos cursos e programas de educação superior passam a desempenhar um importante papel no cenário global. De acordo com Neave (2006), com o processo de globalização os sistemas

---

<sup>60</sup> De acordo com Inayatullah (2004, p. 206) “In a 1996 study published in the *Annals of Internal Medicine*, 98 percent of papers based on industry-sponsored research reflected favorably on the drugs being examined as compared with 79 percent based on research not funded by the industry.” Nesse mesmo sentido, “The Journal of the American Medical Association also has reported recently that ‘one fourth of biomedical scientists have financial affiliations with industry ... and that research financed by industry is more likely to draw commercially favorable conclusions’.” (Giroux & Giroux: 2004. p. 258)

<sup>61</sup> Modelo este elaborado como expressão maior do aumento de poder e importância do Estado-nação, com a incumbência não apenas de disseminar e inculcar os valores nacionais, mas também de servir aos propósitos e interesses da nação. (cf. Kwiek, 2001)

nacionais de educação da Europa, e por extensão de outras localidades do mundo, passam a ser comparados internacionalmente. Segundo esse autor, criam-se padrões e estabelecem-se contínuas avaliações a fim de assegurar a qualidade do ensino e dos programas de pesquisa. (Carnoy & Rhoten, 2002)

### 1.7 – A educação superior na América Latina

As primeiras universidades latino-americanas remontam ao século XVI. Elas foram criadas na América Hispânica por iniciativa de diversas ordens religiosas<sup>62</sup> sob forte influência do movimento de contra-reforma religiosa e com o apoio explícito da Coroa Espanhola. Conforme Trindade (2002a), o modelo universitário implantado foi o da universidade medieval. Segundo esse autor, à época da fundação de Harvard (1636) nos Estados Unidos, sob a forma de *college*, já havia treze universidades na América Espanhola. Em 1822, ano da proclamação da independência brasileira, já se contavam mais de vinte universidades em solo latino-americano, nenhuma delas, no entanto, em território brasileiro. (Charle & Verger, 1996; Holanda, 1963)

Ao longo do século XIX, após a independência dos países latino-americanos de seus respectivos colonizadores – Espanha e Portugal –, as antigas universidades coloniais e as novas instituições que foram inauguradas sob a tutela dos recém-criados Estados nacionais passaram a ser estruturadas e fortemente influenciadas pelo modelo napoleônico de educação superior, ocorrendo, assim, um vigoroso processo de laicização desse nível de ensino. As universidades e demais estabelecimentos de educação superior desse período, diferentemente do período colonial,<sup>63</sup> eram, na sua maioria absoluta, instituições públicas voltadas para a formação profissional dos jovens das classes mais abastadas (Schwartzman, 2000). Conforme

---

<sup>62</sup> “La orden de los dominicos creó las primeras universidades en República Dominicana en 1538, y en Perú, en 1551; mientras que los franciscanos crearon por esas fechas las primeras de México.” (Guadilla: 2002b, p. 33)

<sup>63</sup> No período colonial não havia uma distinção clara entre instituições públicas e privadas, no sentido atribuído a esses termos hodiernamente. É só com a separação entre Estado e Igreja, no século XIX, que essa distinção torna-se mais nítida. (Durham & Sampaio, 2000). De acordo com Guadilla, as universidades “en América Hispánica fueron instauradas por el Estado y la Yglesia simultáneamente, a través de bulas papales y cartas reales... por lo tanto, no se podría hacer una separación clara entre público y privado hasta el siglo XIX.” (Guadilla: 2002b, p. 33)

Trindade (2002a), das 43 universidades criadas em países da América Latina, no século XIX, apenas duas eram de caráter privado.

A partir dos processos de independência e formação dos Estados nacionais o sistema de educação superior latino-americano experimentou uma significativa expansão. Mas, acompanhando o cenário internacional, foi a segunda metade do século XX que marcou a expansão desse nível de ensino na América Latina. De acordo com Trindade (2002a), até 1950 o acesso à educação superior na região estava praticamente restrito às elites nacionais. Apenas cerca de dois por cento da população tinha acesso a esse nível de ensino. Conforme Guadilla (2007) e Guadilla (2002b), em meados da década de 1990 a taxa de matrículas na educação superior latino-americana era de aproximadamente 20%; em 2001 já atingia 23% e atualmente fica em torno de 26%, revelando, assim, contínua expansão.

Não obstante esse importante aumento do número de matrículas nos sistemas nacionais de educação superior, a média de matrículas na região continua ainda muito abaixo da média de matrículas dos países membros da OCDE,<sup>64</sup> que em 2001, conforme afirmam Holm-Nielsen et al (2005) era de 56%. No caso latino-americano, apesar das particularidades nacionais, a absorção de estudantes em larga escala passou a ocorrer a partir das décadas de 1950 e 1960 em toda região. De acordo com Lamarra (2004), a exceção foi a Argentina que, ainda no início do século XX, promoveu uma ampla reforma em seu sistema universitário, tornando-se exemplo para os demais países da América Latina.<sup>65</sup>

De acordo com Guadilla (2002b), a expansão do sistema latino-americano de educação superior, medido tanto pelo incremento do número de instituições quanto pelo aumento do número de matrículas foi acompanhada por um significativo processo de diferenciação institucional, com predominância de estabelecimentos não-universitários<sup>66</sup> e

---

<sup>64</sup> OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Em Inglês, Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

<sup>65</sup> Nas palavras de Lamarra (2004, p. 62, 63), “Assim como a partir da Reforma Universitária de 1918 tornou-se mais fácil o acesso à universidade para os setores da nova classe média, a partir do final dos anos 40 e princípios dos 50, outorgou-se essa possibilidade aos jovens provenientes dos setores mais baixos da classe média, da classe operária e, logicamente, das famílias de migrantes pobres de países europeus. Pela primeira vez, foi registrada a possibilidade de que filhos de famílias com um nível educacional muito baixo – e, em alguns casos, até de semi-analfabetos – estudassem e se formassem na universidade.”

<sup>66</sup> Em meados dos anos 1990, 85% dos estabelecimentos de educação superior eram constituídos por instituições não-universitárias, geralmente de pequeno porte, pois o grosso das matrículas (quase 70%) concentravam-se, nesse período, em universidades. (cf. Guadilla, 2002a). Tendo como referência o caso argentino, Lamarra afirma

com forte presença do setor privado. O processo de massificação da educação superior, no entanto, não foi homogêneo nos países da América Latina. A expansão dos sistemas nacionais de educação superior da região seguiu caminhos diferentes. Na Argentina e México, por exemplo, a absorção de demanda ocorreu quase que exclusivamente em instituições públicas. No Brasil, Chile e Colômbia, por sua vez, o acesso às universidades públicas permaneceu mais restrito. (Holm-Nielsen et al, 2005; Durham & Sampaio, 2000)

A heterogeneidade do sistema universitário latino-americano pode ser percebida também pelo fato de que na Argentina e no México as instituições públicas adotaram uma política de acesso irrestrito ou quase irrestrito, ao passo que o setor privado passou a atender as elites locais descontentes com o processo de massificação e deterioração da qualidade dos serviços prestados nas instituições públicas, enquanto no Brasil e no Chile houve uma política de estímulo à pesquisa e de capacitação do corpo docente, elevando o prestígio das instituições públicas. Nesses países o setor privado foi o carro-chefe do processo de massificação. Na Colômbia, por sua vez, ocorreu não apenas uma redução da participação do setor público no total de matrículas na educação superior, mas também uma deterioração da qualidade do ensino nas universidades públicas. (Durham & Sampaio, 2000)

*Grosso modo*, as universidades públicas latino-americanas foram as principais agências responsáveis pela massificação da educação superior que ocorreu a partir dos anos 60, principalmente nos países de língua espanhola. A partir da década de 80, no entanto, observa-se uma guinada em favor das instituições privadas. De acordo com Trindade (2002a), massificação e privatização constituem elementos-chave para se compreender a dinâmica das transformações na educação superior latino-americana na segunda metade do século XX. Segundo Schwartzman (2000), é preciso salientar, no entanto, que o processo de massificação da educação superior na América Latina não foi fruto de um projeto deliberado dos governos nacionais; antes, foi conseqüência de transformações econômicas e socioculturais mais amplas<sup>67</sup> e que o processo de privatização não foi (e não é) homogêneo na região.

---

que “a cultura organizacional das instituições não-universitárias é sempre muito distinta daquela relativa às universitárias, e mais parecida com a das escolas de ensino médio.” (2004, p. 75)

<sup>67</sup> “De diferentes maneras en diferentes países, una combinación de fuerzas dirigió el enorme aumento de la demanda de educación superior: la concentración de poblaciones em grandes ciudades, el ingreso de las mujeres al mercado laboral, la expansión gradual de la educación básica y secundaria, el desarrollo de la cultura juvenil, etc.” (Schwartzman: 2000, p. 77,78)

De acordo com Durham e Sampaio (2000), ao longo do século XX ocorreram dois movimentos distintos de expansão do setor privado em educação superior na região. O primeiro ocorreu na primeira metade do século XX com a fundação das universidades católicas. Essas instituições, na medida em que foram subvencionadas em parte pelo poder público, tornaram-se um tipo de segmento privado especial, uma espécie de instituições “semi-públicas”. Na segunda metade desse século surgiu um outro movimento favorável ao setor privado, este marcado pela fundação de estabelecimentos seculares, com fins lucrativos e com forte *ethos* empresarial.<sup>68</sup> O estabelecimento dessas instituições resultou no que se convencionou chamar de privatização. (Guadilla, 2002a)

O processo de privatização da educação superior na América Latina fica evidenciado pelo fato de que em 1960 a média de matrículas no setor privado girava em torno de 15% e que atualmente já atinge quase 50% do total de matrículas em instituições de educação superior da região (Guadilla, 2004). Registre-se ainda que até 1985, conforme Guadilla (2007), apenas três países (Brasil, Colômbia e República Dominicana) tinham uma porcentagem de matrículas no setor privado que ultrapassava a casa dos 40% e que mais recentemente, em 2002, já eram dez os países com esse percentual de estudantes universitários matriculados em instituições privadas.<sup>69</sup>

Em termos de privatização da educação superior a região é marcada por realidades contrastantes. Conforme Guadilla (2007), em países como o Brasil e a Colômbia a taxa de matrículas no setor privado gira em torno de 70% na atualidade, enquanto em outros a proporção de matrículas no setor privado fica abaixo dos 10%, no caso de Cuba, ou entre 10% e 19%, nos casos de Bolívia e Uruguai. Segundo essa autora, em países como Argentina, México e Venezuela, não obstante o crescimento do setor privado nos últimos anos, o setor público ainda é o principal provedor desse nível de ensino.

De acordo com Garnier (2004), nas últimas décadas a América Latina vem sofrendo fortes pressões, internas e externas, para reduzir os gastos públicos com a educação superior, em especial com as universidades públicas. Conforme salienta esse autor, organismos

---

<sup>68</sup> De acordo com Brovotto (2002) a maioria das instituições privadas criadas nos últimos anos na América Latina são do tipo de “absorção de demanda”, pautando-se na oferta de cursos lucrativos e de baixo custo operacional.

<sup>69</sup> Os países são: Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Costa Rica, Paraguai, República Dominicana, Venezuela, Nicarágua e Perú. (cf. Guadilla, 2007, em especial quadro da página 55 e Holm-Nielsen et al, 2005)

multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial fundamentam suas críticas aos sistemas nacionais de educação superior latino-americanos no pressuposto de que nesses países a educação superior pública é paga pelos pobres e desfrutada pelos ricos, por pessoas das camadas mais privilegiadas que têm condições de arcar com os custos de suas respectivas formações.

Na perspectiva de Gentili (2001), sob a égide da política neoliberal vários governos latino-americanos promoveram uma ampla reestruturação em seus sistemas nacionais de educação superior, sobretudo nas últimas duas décadas. Entre as implicações desse processo observa-se não apenas a redução de verbas públicas destinadas a financiar a educação superior e a conseqüente diluição das fronteiras que tradicionalmente separavam o público do privado, mas também a redefinição do papel do Estado, que se torna uma espécie de agência de avaliação e fiscalização, medindo a eficiência e a produtividade das instituições sob sua jurisdição.

Nesse sentido, o Estado tem se tornado um agente orientador e regulador mais do que um executor das tarefas ligadas ao ensino superior. Nesse contexto as universidades públicas são incentivadas a cobrar pelos serviços prestados (taxas de matrículas, mensalidades, etc.) e implementar políticas de captação de recursos junto à iniciativa privada (Lavados, 2002). Na Argentina, por exemplo, os recursos gerados pelas universidades públicas em 2001 representaram 11% do total do orçamento daquelas instituições naquele ano. (Holm-Nielsen et al, 2005; Gentili, 2001)

Conforme afirma Lavados (2002), o Chile, adiantando-se aos demais países da América Latina realizou uma profunda reforma em seu sistema de educação superior no início dos anos 1980. Reforma esta marcada pela possibilidade de se cobrar mensalidades dos alunos das universidades públicas e pelo surgimento das universidades privadas, que não contariam com o apoio financeiro do Estado.

A década de 1990, por sua vez, foi marcada por reformas em praticamente todos os sistemas nacionais de educação superior da região. *Grosso modo*, conforme Guadilla (2002a), as reformas visaram dar uma organicidade maior aos sistemas universitários nacionais e uma maior transparência no uso dos recursos públicos, principalmente mediante a adoção de programas de avaliação institucional. Trindade (2001), por sua vez, afirma que as reformas

implementadas nessa região têm contribuído para a redução da autonomia das instituições universitárias, bem como para a mercantilização do *ethos* acadêmico, fazendo com que se estabeleça uma tensão entre a manutenção da cultura universitária própria da região,<sup>70</sup> o local, e a transformação dos princípios e valores acadêmicos imposta pela lógica do mercado mundial, o global.

Nesse contexto, o espaço da educação superior latino-americano passa a se estruturar cada vez mais sob a dinâmica de forças, tensões e lutas entre diversos atores, seja para manter ou alterar a lógica de funcionamento desse espaço. Essas lutas e tensões expressam-se, por exemplo, na forte resistência por parte dos segmentos organizados no seio das universidades públicas contra a tentativa de cobrança de mensalidades pelo ensino ofertado. No entanto, em alguns países dessa região as instituições públicas implementaram a cobrança de anuidades de seus estudantes, mesmo que em alguns casos o valor cobrado seja mais simbólico do que real. (Holm-Nielsen et al, 2005)

De uma forma bastante geral pode-se dizer que a lógica que orientou a expansão da educação superior latino-americana nas últimas décadas articulou massificação com privatização. Em alguns países, como o Brasil, a massificação da educação superior decorreu, em grande medida, do processo de privatização desse nível de ensino. Em outros, como na Argentina, a massificação foi comandada pelo setor público, por meio do acesso quase irrestrito às universidades desse segmento de ensino. Nesse caso, o processo de massificação antecedeu as ondas de privatização que passaram a grassar na região, sobretudo a partir dos anos 90. Esses dois fenômenos, sobretudo a privatização, tem se tornado as características mais salientes dos sistemas nacionais de educação superior da região, sendo que em alguns países o caráter mais visível é a privatização, em outros a massificação ou a combinação de ambos.

Resta saber até que ponto esse processo de massificação/privatização é induzido, de forma consciente ou não, por determinadas políticas públicas ou pela ausência delas. Resta

---

<sup>70</sup> De acordo com Trindade (2002a), um dos traços característicos da universidade latino-americana, a partir do movimento de Córdoba, é sua politização. A reforma universitária de 1918 contribuiu para a formação de um tipo de intelectual que soube conciliar a formação profissional com o pensamento crítico. Assim, o compromisso social no seio da universidade e os movimentos estudantis foram de fundamental importância para o processo de “modernização” das sociedades latino-americanas. (Mollis, 2001)

saber também em que medida as transformações por que passam a educação superior no cenário internacional e regional se fazem presente numa realidade local. Nesse sentido, um dos desafios deste estudo é compreender o grau de correspondência que o sistema de educação superior de Goiás, objeto desse estudo, mantém com esse nível de ensino, seja no cenário internacional, regional ou nacional. Antes, no entanto, o foco desse estudo volta-se para a estruturação e desenvolvimento do sistema de educação superior brasileiro.

## **CAPÍTULO 2**

---

### **A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

#### **2.1 – Introdução**

O propósito deste capítulo é compreender como a educação superior se estruturou historicamente no Brasil, distanciando, em muitos aspectos, da forma como esse nível de ensino se organizou em outras regiões do mundo e mesmo nos demais países da América Latina. Da mesma forma que o capítulo anterior, este deve servir de referência para que se possa, por meio de comparações, compreender a lógica de estruturação e expansão da educação superior em Goiás. Subjacente a essa discussão está presente, de forma direta ou indireta, a questão da influência exercida por parte do governo federal nos destinos e na configuração desse nível de ensino ao longo da história do país.

#### **2.2 – Os primórdios da educação superior no Brasil**

A colonização portuguesa no Brasil foi marcada por processos (ao menos aparentemente) contraditórios. Por um lado, conforme afirma Sérgio Buarque de Holanda (1963), foi feita com “desleixo e certo abandono”. A Colônia, nesse sentido, foi apenas “um lugar de passagem” para os portugueses; por outro lado, houve um controle rígido tanto por parte da Coroa Portuguesa quanto por parte da Igreja sobre as idéias e o pensamento que circulavam no Brasil colonial. A proibição de tipografias e uma rigorosa restrição na circulação de livros nesse período atestam esse fato (Martins, 1992). A questão é que esses movimentos (contraditórios) que marcaram a colonização brasileira erigiram uma série de obstáculos ao florescimento da educação superior nesse país.

Na medida em que os colonizadores não pretendiam fazer da Colônia um prolongamento da Metrópole,<sup>71</sup> não fazia sentido despender recursos com a implantação de universidades, ainda mais que o envio dos jovens das camadas mais abastadas à Universidade de Coimbra traduzia-se na perpetuação da dependência da Colônia em relação à Metrópole e no reforço do domínio desta sobre aquela (Martins, 1992; Cunha, 1986; Holanda, 1963). Nesse contexto, a despeito das tentativas dos padres jesuítas de fazer de seus *Colégios* instituições universitárias,<sup>72</sup> o Brasil só veio conhecer estabelecimentos de educação superior com a chegada de D. João VI e a transferência da corte de Portugal para este país, em 1808, já no final do período colonial.<sup>73</sup> Antes desse período, conforme o entendimento de Anísio Teixeira (2005), a universidade brasileira era a de Coimbra, pois era para lá que se deslocavam os “principais da terra”, geralmente para cursarem Direito.

Na América espanhola, ao contrário daqui, já haviam sido instaladas mais de vinte universidades à época da Proclamação da Independência brasileira (Charle & Verger, 1996). Estabeleceu-se, assim, um contraste entre as colônias espanholas e o Brasil no tocante à vida intelectual, isso não apenas pelo fato de se ter ou não universidades instaladas desde os primeiros séculos de colonização, mas também pela presença ou ausência de um outro importante instrumento cultural: a imprensa. De acordo com Holanda (1963), já em 1535 imprimiam-se livros na Cidade do México e em 1584 em Lima, capital peruana. No Brasil, por sua vez, a primeira imprensa apareceu em 1747, no Rio de Janeiro, para logo ser fechada por decreto real. Conforme Lajolo e Zilberman (1999), só em 1808, com a chegada de D. João VI, foi que o Brasil conheceu, de fato, uma tipografia completa.

Não obstante a implantação dos cursos superiores com a chegada de D. João VI ao Brasil, a cultura e a mentalidade típicas do período colonial permaneceram praticamente intactas, ao menos durante o período monárquico (1822 – 1889). E mesmo com a abolição da

---

<sup>71</sup> Assume-se aqui a interpretação dada por Sérgio Buarque de Holanda (1963) a respeito do processo de colonização do Brasil por Portugal. Anísio Teixeira (2005, p. 148), no entanto, afirma que “o período colonial constituiu um prolongamento de Portugal nas terras brasileiras, desenvolvendo-se na Colônia um sistema educativo similar ao da Metrópole, o qual devido aos jesuítas teve um desenvolvimento considerável.”

<sup>72</sup> De acordo com Cunha (1986, p. 32) “Na segunda metade do século XVII, iniciou-se um longo processo de reivindicação para trazer para o Colégio da Bahia os privilégios do Colégio de Évora e, até mesmo, os da Universidade de Coimbra.”

<sup>73</sup> Cunha (1986), no entanto, afirma que não obstante os cursos de artes e teologia criados em 1572 no colégio dos jesuítas da Bahia não serem oficialmente reconhecidos como cursos superiores, eles foram, de fato, os primeiros cursos superiores implantados no Brasil.

escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) o trabalho manual continuava preterido. Os mais de três séculos de regime escravocrata associado ao caráter conservador<sup>74</sup> da educação religiosa da época não puderam deixar de marcar decisivamente a identidade cultural e a mentalidade dos brasileiros. Conforme Holanda (1963), a mentalidade predominante ainda era a da casa-grande e a inteligência da elite cultural da época continuava sendo puramente “decorativa”, no sentido que era marcada por expressões raras, frases de efeito e locuções espontâneas.<sup>75</sup>

Apesar dos méritos pedagógicos dos padres da Companhia de Jesus, o caráter teatral do ensino jesuítico, fundado no pressuposto de que se não fosse possível fazer com que o catecúmeno compreendesse o sentido das cerimônias seria necessário ao menos fazer com que ele gostasse da religião, contribuiu também para a formação da “cultura ornamental” brasileira (Martins, 1992). Não obstante a evangelização ter sido a principal missão dos padres da Companhia de Jesus, o fato é que a educação foi por eles monopolizada por mais de dois séculos. Pelos Colégios jesuíticos, principal instância de legitimação dos bens culturais do período colonial, passavam as pessoas mais ilustres e importantes da época. Nesse período, Conforme afirma Fernando de Azevedo (1976), a influência dos jesuítas só era rivalizada pelo poder dos senhores de engenho.

É preciso registrar ainda que essa “cultura ornamental” foi também corroborada pelo fenômeno do bacharelismo. De acordo com Adorno (1988), no século XIX eram os bacharéis que monopolizavam a distribuição de *status* na sociedade, ocupando os principais cargos públicos e angariando para si poder político e prestígio social. Segundo esse autor, não obstante as faculdades de direito de São Paulo e Olinda terem sido criadas em 1827 com o firme propósito de promover a emancipação nacional, rompendo de uma vez por todas os laços coloniais, o fato é que as tentativas de modernizar a sociedade e burocratizar o aparelho

---

<sup>74</sup> O ensino ministrado pelos padres da Companhia de Jesus assumiu um caráter altamente conservador, em parte por que respiravam a cultura medievalista e seguiam as prescrições do Concílio de Trento, que proibia a circulação dos livros tidos como perigosos e em parte pela observação do *Ratio Studiorum* que visava preservar os saberes existentes e inibir qualquer tipo de inovação, definindo em limites estreitos a especulação e os exercícios mentais no processo de ensino e aprendizagem. (Martins, 1992; Schwartzman, 1979)

<sup>75</sup> A respeito do aspecto decorativo da *intelligentsia* brasileira conferir o artigo de Silva (2007). *Grosso modo*, esse aspecto decorativo diz respeito ao fato de que a elite esclarecida do período colonial valorizava mais os ornamentos exteriores – como o anel de formatura, o diploma na parede, a erudição pela erudição e outros adereços que serviam de símbolo de inteligência – do que o conhecimento elaborado a partir de experiências científicas ou de elaborações do pensamento abstrato.

estatal encontraram uma série de resistências em função do caráter patrimonial do Estado, bem como pela prática da “administração privada da justiça”. Nesse contexto, privilegiou-se uma formação de caráter mais política do que acadêmica, principalmente na Faculdade de Direito de São Paulo, que raramente produzia um jurista de notoriedade nacional. Conforme nota o autor em questão, a prática intelectual de produção de conhecimentos nunca chegou a constituir uma atividade importante por parte dos professores daquela instituição.

Foi nesse ambiente de “coloração aristocrática” e pouco favorável ao pensamento abstrato que surgiu, a partir de 1808, os primeiros estabelecimentos de educação superior no Brasil. Note-se que tais estabelecimentos assumiram o formato de escolas isoladas, de caráter vocacional e perfil laico. Eram, em geral, instituições de pequeno porte, divorciadas da pesquisa e devotadas ao ensino das profissões liberais, principalmente Medicina, Engenharia e Direito. (Teixeira, 2005)

De acordo com Teixeira (2005), com a expulsão dos jesuítas (1759) e a reforma educacional promovida pelo Marquês de Pombal sob influência do Iluminismo, o modelo de educação de caráter escolástico e imóvel – ministrado em latim – deixou de ser referência tanto na Metrópole quanto na Colônia. Conforme o entendimento de Schwartzman (1979), as instituições de educação superior criadas com a chegada do Príncipe Regente, D. João VI, foram fortemente influenciadas pelo modelo napoleônico de escolas profissionalizantes a serviço dos interesses e propósitos do Estado nacional. Segundo esse autor, a influência do modelo francês foi sentida logo de início na recusa de D. João VI de estruturar a educação superior “brasileira” por meio de um sistema universitário. Nesse sentido, a implantação dos cursos de Medicina, Engenharia (militar e civil), Agronomia e depois Direito, bem como a fundação do Jardim Botânico e outros institutos de pesquisa, tiveram todos uma orientação utilitária e pragmática. A tabela 2.1, a seguir, apresenta as instituições que passaram a ofertar cursos de formação superior entre 1808 e 1889.

Tabela 2.1 – Escolas oficiais de educação superior e instituições de caráter científico-cultural no Brasil, por ano de fundação e localização (1808 – 1889)

<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Local</b>
1808	Escola Médico-Cirúrgica	Salvador

1808	Escola Médico-Cirúrgica	Rio de Janeiro
1808	Academia de Guardas-Marinha	Rio de Janeiro
1808	Jardim Botânico	Rio de Janeiro
1808	Museu Nacional	Rio de Janeiro
1810	Academia Militar (depois Escola Politécnica)	Rio de Janeiro
1814	Curso de Agricultura (Agronomia)	Rio de Janeiro
1816	Escola de Belas-Artes	Rio de Janeiro
1827	Faculdade de Direito	Olinda
1827	Faculdade de Direito	São Paulo
1832	Escola de Minas e Metalurgia	Ouro Preto
1839	Escola de Farmácia	Ouro Preto

**Fonte: Teixeira, 2005; Schwartzman, 1979.**

Conforme Teixeira (2005), o ensino nas escolas superiores após a Proclamação da Independência do Brasil era de tempo parcial, ministrado por professores que trabalhavam sem dedicação exclusiva e com envolvimento em diversas outras atividades e ramos profissionais. A educação era destinada à formação das elites econômicas da época e, geralmente, consistia na transmissão e reprodução de saberes elaborados nas universidades européias. Na medida em que o saber transmitido não era fruto de pesquisas de quem os ministrava, o ambiente escolar era marcado pela ausência de um *ethos* propriamente acadêmico. Nesse sentido, Adorno (1988) afirma que a dispersão e o desinteresse dos alunos constituíam a regra pedagógica nas salas de aula da Faculdade de Direito de São Paulo; o ensino, por sua vez, era de baixa qualidade.

De acordo com Azevedo (1976), o foco no preparo profissional das elites associado a uma tradição livresca e literária fez com que outros aspectos da cultura fossem ignorados, como, por exemplo, a busca pelo saber desinteressado, a formação de um espírito crítico e a realização de pesquisas científicas.<sup>76</sup> Registre-se ainda que, conforme salienta Teixeira (2005), durante todo o Império foram apresentados mais de 40 projetos de criação de universidades. Nenhum deles, no entanto, saiu do papel. Segundo esse autor, o sentimento que perdurava na época era que o país não tinha condições de manter uma instituição do porte de uma universidade. Com isso, o modelo humboldtiano de universidade, fundamentado na associação

<sup>76</sup> Ao fundar-se a Monarquia a cultura já era brasileira, mas “a mentalidade permanecia a mesma, literária e retórica, tão atraída para a erudição livresca quanto divorciada do espírito crítico e experimental.” (Azevedo: 1976, p. 110)

entre ensino e pesquisa, foi postergado para o período republicano, chegando ao Brasil com mais de um século de atraso. (Durham, 2002)

### **2.3 – A educação superior no período da República Velha (1889 – 1930)**

Com a Proclamação da República Brasileira em 1889 e a promulgação da primeira Constituição Federal desse período (1891), houve uma descentralização do sistema de educação superior, mas não nos moldes daquela que se verificou nos Estados Unidos. É que no Brasil esse nível de ensino continuou muito mais centralizado no governo federal do que naquele país. De qualquer forma, é preciso registrar que houve, no caso brasileiro, uma mudança significativa, pois a educação superior deixou de ser monopólio do governo federal. A partir de então, os governos estaduais e a iniciativa privada receberam também autorização para se tornarem provedores desse nível de ensino.

Não obstante a mudança na legislação favorável à iniciativa privada, no início do século XX, conforme o entendimento de Sampaio (2003), o setor público dominava o cenário da educação superior brasileira tanto em termos qualitativos quanto em termos numéricos. Conforme essa autora, as instituições privadas eram raras e consistiam, na maioria das vezes, em estabelecimentos de iniciativa confessional católica ou de pessoas ou grupos pertencentes às elites locais que proviam seus estados de escolas de nível superior. É preciso salientar que no ano de 1900 existiam apenas 24 instituições de educação superior instaladas no Brasil, nenhuma estruturada sob a forma de universidade. (Sampaio, 2000)

A despeito do fato de que as primeiras universidades brasileiras terem sido criadas no primeiro quartel do século XX, o modelo de educação superior predominante no período da chamada República Velha (1889 – 1930) continuou sendo o das escolas isoladas. Acerca desse período, Teixeira (2005) salienta que se preferia criar uma nova instituição a ampliar as já existentes. A visão predominante na época era que a ampliação das vagas resultaria na perda de qualidade do ensino, isso em função do aumento da proporção entre alunos e professores, e na desvalorização simbólica dos diplomas, em razão de sua rápida proliferação. Além disso, o regime de cátedras para cada disciplina e a tradição do curso único na maioria das instituições

traduzia-se numa estrutura organizacional muito rígida e pouco favorável à expansão do sistema de educação superior. (Cunha, 1986)

Nesse período, conforme Schwartzman (1979), tanto nas instituições de educação superior do setor privado quanto nos estabelecimentos públicos o ensino era pago. De acordo com esse autor, a incipiente produção de pesquisa científica acontecia fora dos muros das universidades e demais estabelecimentos de educação superior, ocorrendo principalmente em institutos de pesquisas como o Butantã e o Oswaldo Cruz.

Apesar de todos os obstáculos que se erigiram contra a expansão do sistema de educação superior brasileiro, seja em termos econômicos, culturais ou mesmo em razão da estrutura organizacional centrada na figura do professor catedrático, grupos sociais locais e governos estaduais, com o propósito de promover a modernização de suas regiões, lançaram-se na empreitada de fundar escolas de terceiro grau e até mesmo criar em seus respectivos estados a tão sonhada universidade. Assim, no início do século XX surgiram as primeiras instituições no país com o nome de universidade: no Amazonas (1909), em São Paulo (1911) e no Paraná (1912), todas elas criadas a partir da justaposição de faculdades e escolas já existentes e todas elas com vida curta.<sup>77</sup> (cf. Martins & Velloso, 2002; Cunha, 1986)

A despeito das experiências de Manaus, São Paulo e Paraná a primeira universidade brasileira, com reconhecimento oficial, surgiu no Rio de Janeiro, em 1920, a partir da junção de três instituições isoladas: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Politécnica. À esteira da Universidade do Rio de Janeiro,<sup>78</sup> seguindo o modelo de justaposição de escolas isoladas, surgiu a de Minas Gerais, esta criada em 1927 (Azevedo, 1976). Registre-se que, na perspectiva de Cunha (1986), não faltaram críticas a essas duas universidades, a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, pois o modelo de aglutinação de escolas isoladas a partir

---

<sup>77</sup> “A Universidade de Manaus dissolveu-se em 1926, fragmentando-se em três estabelecimentos isolados. A Universidade de São Paulo, também uma sociedade civil, aparentemente dissolveu-se em torno de 1917, sem que dela viesse a restar uma única escola superior para integrar a USP que hoje conhecemos. A Universidade do Paraná dissolveu-se em 1915, pois não atendia às exigências – com efeito retroativo – que vieram a ser estabelecidas pela Reforma Carlos Maximiliano, daquele ano. Dela restaram as faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, que posteriormente integrariam uma outra instituição privada, a Universidade do Paraná fundada cerca de três décadas depois” (Martins & Velloso, 2002, p. 798 – 799). Para mais detalhes sobre as “universidades passageiras” conferir Cunha (1986), especialmente as páginas 198 a 211.

<sup>78</sup> Nas palavras de Darcy Ribeiro (1978, p. 50), “nossa universidade pioneira, porque foi a primeira a realizar um gesto propriamente acadêmico – a *Universidade do Rio de Janeiro*, instituída, aliás, com este propósito específico – tinha por fim conceder um título de *doutor honoris causa* ao rei da Bélgica que visitava o Brasil para as festas de comemoração do centenário da independência. Depois do gesto, desapareceu.”

do qual se estruturavam não correspondia ao modelo de universidade que os cientistas e educadores brasileiros da época aspiravam ter. É que as faculdades e escolas que as integravam continuavam tão atomizadas quanto antes e o ensino permanecia divorciado da pesquisa.

#### **2.4 – A educação superior a partir da década de 1930**

Os movimentos sociais da década de 1920 em favor da educação pública e da organização da educação superior a partir da estruturação de um sistema universitário no país resultaram no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, e no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851/31, mais conhecido como Reforma Francisco Campos. Apesar desse estatuto reconhecer e permitir a existência de instituições não-universitárias, estabeleceu a universidade como norma de organização do sistema de educação superior brasileiro. (Schwartzman, 1979; Azevedo, 1976)

Não obstante a Reforma Francisco Campos ter sinalizado favoravelmente à expansão do ensino superior brasileiro mediante a criação de instituições universitárias, o fato é que esse nível de ensino não dispensou a tática de proliferação de estabelecimentos isolados para se expandir. Nesse sentido, é preciso ressaltar que de 133 escolas isoladas existentes em 1930, um ano antes da reforma em questão, chegou-se a 293 no ano de 1945. (Sampaio, 2000; Cunha, 1983)

Sob a moldura legal do Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, surgiu a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. Não obstante ter se estruturado a partir de escolas existentes,<sup>79</sup> a USP foi a primeira universidade brasileira a possuir uma estrutura organizacional mais coesa, rompendo com o modelo universitário predominante até então, o

---

<sup>79</sup> A USP foi “criada pela composição de 10 unidades de ensino e pesquisa, sendo 7 já existentes e 3 novas: Faculdade de Direito, criada em 1827; Faculdade de Medicina, criada em 1913; Faculdade de Farmácia e Odontologia, criada em 1899; Escola Politécnica, criada em 1894; Instituto de Educação, antigo Instituto Caetano Campos, transformado em Instituto de Educação em 1933; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pelo Decreto de sua fundação; Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, criado apenas em 1946; Escola de Medicina Veterinária, criada em 1928; Escola Superior de Agricultura, criada em 1899; e, Escola de Belas Artes, que deveria ser instalada posteriormente.” (HEY & CATANI: 2006, p. 300)

da mera aglutinação de escolas isoladas, em que o reitor assumia apenas um papel decorativo. Nesse sentido, conforme salienta Cardoso (2001), o papel assumido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de ser um pólo integrador de todos os ramos do saber, além de ter se tornado um centro de produção do saber artístico, literário, filosófico e científico daquela universidade foi de fundamental importância para a estruturação do modelo universitário que passaria a articular, a partir de então, ensino e pesquisa no país.

O projeto inicial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que deveria funcionar como uma espécie de *alma mater* da Universidade de São Paulo, pressupunha a dedicação exclusiva de seu corpo docente às atividades de ensino e pesquisa, bem como a autonomia universitária e a liberdade acadêmica como parte integrante da vida acadêmica (Cardoso, 2003-2004; Ribeiro, 1978). No entendimento de Hey e Catani (2006), na medida em que os cursos básicos de todas as áreas e ramos do saber concentravam-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, esta se tornou o núcleo articulador de toda a universidade.<sup>80</sup>

Com a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, idealizada e concebida por Anísio Teixeira, e da Universidade de São Paulo, um ano antes, passou a se estabelecer no país uma tensão entre o modelo de universidade moderna que concilia ensino e pesquisa<sup>81</sup> (modelo humboldtiano) e o modelo de escolas isoladas de caráter vocacional (modelo napoleônico). A implantação dessas duas universidades contribuiu para que o foco da educação superior tendesse a se deslocar do ensino profissionalizante para a formação cultural das elites brasileiras, bem como para a constituição de um *ethos* acadêmico e científico, cristalizando, nesse sentido, a idéia defendida na década de 1920 pelos intelectuais ligados à Academia Brasileira de Ciências<sup>82</sup> e à Associação Brasileira de Educação de que a

---

<sup>80</sup> Além disso, nos anos de 1930 e 1940 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “instaurou em São Paulo uma nova era, ao deslocar o objeto dos estudos sobre a sociedade brasileira da interpretação das camadas dominantes para as camadas oprimidas” (Candido: 1992, 23). Assim, trabalhadores rurais, pescadores, operários, índios e negros tornaram-se objeto de estudos sociológicos, antropológicos e geográficos naquela época em lugar dos tradicionais estudos sobre figuras dominantes da sociedade, como os que versavam sobre senhores de engenho, fazendeiros e chefes políticos.

<sup>81</sup> De acordo com Eunice Ribeiro Durham (2002, p. 39), “No Brasil, a associação entre ensino e pesquisa se iniciou com um século de atraso, na década de 1930, com a criação das primeiras universidades e com grau variável de sucesso. A USP é o melhor exemplo de implementação bem-sucedida desse modelo.”

<sup>82</sup> “A Sociedade Brasileira de Ciência, criada em 1916, que veio a transformar-se na Academia Brasileira de Ciências em 1922 e a Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, tiveram um papel fundamental nesse movimento em prol do estabelecimento de universidades institucionalizadas no país.” (Martins & Velloso: 2002, p. 799)

universidade deveria ser entendida como um *locus* de investigação científica e de produção do saber desinteressado, bem como um centro de irradiação da cultura e de liberdade de pensamento. (cf. Fávero, 2006; Teixeira, 2005)

Registre-se, no entanto, que as tensões e contradições que marcaram a educação superior na década de 1930 acirraram-se de tal forma que as inovações promovidas pela implantação da USP e da UDF foram praticamente neutralizadas pela reestruturação, ao menos em certa medida, do “modelo napoleônico” de escolas técnico-profissionalizantes no seio da Universidade de São Paulo<sup>83</sup> e pelo enquadramento da Universidade do Distrito Federal ao poder centralizador do Estado de forma que os princípios de liberdade e autonomia que nortearam a fundação da UDF foram “maculados” pelo afastamento, demissão ou mesmo prisão de professores e membros da direção desta universidade, acusados de “conspiração” comunista. O resultado desse processo de perseguição política, sob o argumento de que os professores e dirigentes da Universidade do Distrito Federal estavam pondo em risco a estabilidade da ordem social do país, foi a completa extinção dessa instituição em janeiro de 1939 e a transferência de seus cursos para a Universidade do Brasil, criada em 1937 para servir de modelo às demais universidades brasileiras. (cf. Fávero, 2006; Sguissardi, 2006)

Nessa época, os conflitos entre os defensores da educação pública e os representantes da iniciativa privada, sobretudo do segmento confessional católico, que há tempo vinham se travando, mas que se tornaram mais acirrados no período de 1930 a 1945, traduziram-se na criação da Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1944, reconhecida oficialmente em 1946 e transformada em Pontifícia Universidade Católica em 1947, constituindo-se a primeira de uma série de universidades de perfil confessional católico que passariam a integrar o sistema de educação superior brasileiro.<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> A esse respeito Darcy Ribeiro (1978, p. 51,52) afirma que: “lamentavelmente, a oposição das grandes escolas, sobretudo dos professores de medicina, engenharia e direito a que as disciplinas básicas passassem a ser ministradas na nova faculdade frustrou a realização daquela inspiração integrativa que teria constituído a primeira universidade brasileira organicamente estruturada. Ainda assim, a nova faculdade representou um papel importante na formação de algumas das principais equipes nacionais de cientistas sistematicamente formados. Acabou, porém, ela também convertida numa escola profissionalista: fábrica de professores secundários de ciências e letras.”

<sup>84</sup> Acerca do embate travado entre liberais e católicos nesse período ver Romanelli (2005). A respeito da fundação das universidades católicas no Brasil ver Souza (1999).

É preciso salientar que em 1945 o setor privado já respondia por quase a metade do total de matrículas nas instituições de educação superior do país. A grande participação do setor privado em termos de matrículas adveio da proliferação de estabelecimentos isolados, de pequeno porte. Nesse sentido, das 298 instituições que compunham o sistema de educação superior brasileiro em 1945, apenas cinco eram universidades.<sup>85</sup>

Não obstante o surgimento e proliferação das universidades católicas a partir da década de 1940, houve nesse período uma redução da participação relativa do setor privado no cômputo geral das matrículas no sistema de educação superior brasileiro. Nesse sentido, a participação do setor privado que foi de 48% do total de matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação no país em 1945, ficou em torno de 39% em 1964. É que paralelamente à consolidação do setor privado, sobretudo do segmento católico, houve também uma expansão do setor público, principalmente mediante a “federalização” de escolas isoladas, tanto do setor privado quanto dos setores públicos estaduais e municipais. Esse processo de federalização<sup>86</sup> ocorreu com maior frequência na década de 1950 e consistiu basicamente em se criar universidades a partir da aglutinação de escolas e faculdades já existentes, técnica bastante conhecida de se multiplicar instituições universitárias no país e que foi de fundamental importância para o estabelecimento de boa parte das universidades federais hoje existentes. (Sampaio, 2003; Ximenes, 2003; Martins & Velloso, 2002; Cunha, 1983)

Das cinco universidades existentes em 1945 chegou-se a 39 em 1964. Destas, apenas a Universidade de Brasília foi, de fato, criada integralmente, as demais foram frutos de aglutinações de escolas isoladas ou de desmembramento de instituições já existentes. Note-se ainda que dez dessas 39 universidades que compunham o sistema de educação superior do país em 1964 assumiam o perfil confessional, sendo nove católicas e apenas uma de orientação protestante, a Universidade Mackenzie. As demais eram todas instituições públicas. (Cunha, 2003; Cunha, 1983)

---

<sup>85</sup> Eram elas: Universidade do Brasil, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais, Universidade de Porto Alegre e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (Cunha, 1983)

<sup>86</sup> De acordo com Martins (1993, p. 51), “o processo de federalização das escolas públicas ocorrido entre as décadas de 50 e 60 constituiu um passo importante no processo de reversão de um modelo que vinha comandando o ensino de terceiro grau, ancorado fundamentalmente na criação e manutenção de escolas isoladas, predominantemente voltadas para atividades de ensino e com fraco grau de comunicação entre si.”

Desde meados da década de 1940, quando começaram a ser fundadas, as universidades católicas passaram a dominar, em termos de prestígio, o cenário da educação superior privada no Brasil. É que, conforme salienta Sampaio (2003), essas instituições estruturaram-se não apenas no Brasil, mas também em vários países da América Latina, como um tipo de setor “semigovernamental”, com um considerável grau de dependência de recursos e investimentos públicos.

## **2.5 – As décadas de 1960 e 1970 e a modernização da educação superior**

Na década de 1960 a demanda por educação superior aumentou significativamente em praticamente todo o mundo. No Brasil não foi diferente. Não obstante o processo de “federalização”, ainda em andamento nos anos 60, ter contribuído para uma maior absorção dos jovens das camadas médias urbanas nas universidades públicas brasileiras, o fato é que tais instituições não conseguiram atender toda a demanda por educação superior.

### **2.5.1 – Alguns indutores do processo de modernização da educação superior que precederam o golpe de 1964**

Aos movimentos sociais vinculados a setores da classe média brasileira que, em razão da valorização simbólica atribuída por esses grupos à posse de um diploma universitário, passaram a pressionar as autoridades por acesso a uma educação superior pública e gratuita na década de 1950, culminando no processo de federalização de escolas isoladas tanto do setor público quanto do setor privado, somaram-se os problemas ligados aos “excedentes” na década subsequente. Esses “excedentes” eram estudantes que a despeito de terem sido aprovados nos exames vestibulares não conseguiam ingressar nas universidades públicas por falta de vagas.<sup>87</sup> Todos esses acontecimentos concorreram no sentido de formar uma

---

<sup>87</sup> “Em 1960 eram aproximadamente 28.728 alunos excedentes; em 1968 – início da Reforma Universitária – esse número saltou para 125.414 alunos; em 1971 chegou a 161.176 alunos.” (Calderón: 2000, p. 62)

mentalidade favorável à implantação de mudanças no sistema de educação superior do país. (Cardoso, 2001)

Nesse contexto de intensas mobilizações, tanto os professores quanto os estudantes da educação superior brasileira passaram a assumir uma postura mais crítica em relação ao regime de cátedras e ao caráter elitista da universidade brasileira. Além disso, a criação de agências de fomento e credenciamento da educação superior, como foi o caso da Capes<sup>88</sup> e do CNPq no início da década de 1950 e a experiência do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA)<sup>89</sup> no final da década de 1940, em parceria com o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos Estados Unidos, que passou a se estruturar a partir de um tipo de organização administrativa mais moderna, dispensando, por exemplo, a figura dos professores catedráticos, serviram de indutor do processo de modernização do sistema de educação superior brasileiro que se desencadearia nos anos 60.<sup>90</sup> (cf. Cunha, 1983; Schwartzman, 1979)

Com o sentimento generalizado acerca da necessidade de se reformar a educação em geral e a educação superior em particular foi promulgada em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024, que reconhecia, entre outras coisas, a organização do sistema de educação superior por meio de instituições não-universitárias, rompendo com a reforma universitária de 1931 que prescrevia o modelo universitário como forma preferencial de estruturação desse nível de ensino. A LDB de 1961 sancionou também a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em substituição ao Conselho Nacional de Educação (CNE), este último criado também pela Reforma Francisco Campos, de 1931.<sup>91</sup>

A criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961 também se insere dentro desse contexto de modernização da educação superior brasileira. Essa universidade, antecipando-se à Reforma Universitária de 1968, suprimiu a figura dos professores catedráticos, substituindo

---

<sup>88</sup> Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)

<sup>89</sup> “O ITA começou a funcionar em 1947, no Rio de Janeiro e, já em 1950, com todos os anos letivos ativados, ocupava sua sede em São José dos Campos, às margens da rodovia Rio – São Paulo.” (Cunha: 1983, p. 154)

<sup>90</sup> Na perspectiva de Cunha (1983, p. 155), “A existência do ITA como uma ilha de ensino superior moderno num mar de escolas arcaicas animou os reformadores do ensino, principalmente aqueles que viam na sua modernização o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica.”

<sup>91</sup> No entendimento de Fonseca (1992), o Conselho Federal de Educação, sob o regime militar (1964 – 1985), tornou-se um importante ator institucional na condução e estruturação de um modelo de educação que se inclinava favoravelmente à iniciativa privada, sobretudo a partir da Reforma Universitária de 1968. Registre-se que em 1994 o Conselho Federal de Educação foi extinto, dando lugar, no ano seguinte, ao Conselho Nacional de Educação. Este criado pela lei 9.131/95, mas implementado só no ano de 1997. (cf. Martins & Velloso, 2002)

o sistema de cátedras<sup>92</sup> vitalícias por departamentos, ao estilo do modelo universitário norte-americano, possibilitando maior flexibilidade à sua estrutura organizacional. (Oliveira, Dourado & Mendonça, 2006)

A Universidade de Brasília foi criada para servir de referência para as demais universidades brasileiras, principalmente para as da rede federal. Para tal, estruturou-se enquanto instituição devotada primordialmente à produção de pesquisa científico-tecnológica, tornando-se também um importante centro de difusão dos saberes produzidos em seu meio (Oliveira, Dourado & Mendonça, 2006). Nesse sentido é preciso registrar que subjacente ao modelo organizacional adotado pela UnB, que se estruturou a partir de Institutos Centrais de Pesquisa e departamentos de ensino, estava a ênfase na pós-graduação e na produção de saberes em todas áreas e ramos do conhecimento. (Ribeiro, 1978)

### **2.5.2 – A educação superior e o golpe de 1964**

Na perspectiva de Fonseca (1992), com o golpe de 1964 e a instauração do regime militar (1964 – 1985) houve uma centralização das políticas educacionais nas “mãos” do Estado. Com isso, o projeto de uma universidade crítica de si mesma e da sociedade foi se esfacelando e as universidades existentes no país foram se amoldando às diretrizes impostas pelo regime político então em voga. Nesse sentido, o ideal cultivado no período da República Populista (1945-1964) de se construir uma universidade entendida enquanto um espaço democrático marcado por discussões e confrontos de idéias, bem como por tensões entre os diversos atores e grupos sociais que ela representava, foi bruscamente interrompido com as políticas e práticas autoritárias do regime militar, principalmente aquelas dirigidas à desmobilização dos movimentos estudantis nas universidades públicas do país. (Martins, 1989)

---

<sup>92</sup> O regime de cátedras constituía a *alma mater* dos estabelecimentos de educação superior brasileiros no período que vai de 1808, quando foi introduzido com a criação dos cursos de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, até sua completa extinção em 1968, em função da lei 5.540 que trata da reforma universitária. Para mais detalhes sobre os privilégios e influência dos professores catedráticos nesse período, consultar Fávero (2000).

A política educacional dos governos militares dirigidas ao ensino superior consistiu basicamente em “despolitizar o campo acadêmico” e promover uma “modernização tecnocrática” desse nível de ensino, não sem privilegiar um dos segmentos do setor privado: o constituído por empresários da educação (Martins, 1989). Registre-se que a despolitização do campo acadêmico traduziu-se na adoção de táticas e medidas que visaram desarticular os movimentos de professores e estudantes no seio das universidades públicas como foi o caso da implantação do sistema de créditos em substituição ao regime seriado, fragmentando o sentimento de grupo do corpo estudantil com a eliminação das tradicionais “turmas.” (Minto, 2006)

Os representantes do Estado totalitário passaram também a vigiar e a punir com mais severidade os acadêmicos envolvidos em atividades consideradas subversivas no seio das instituições de educação superior, sobretudo nos estabelecimentos públicos.<sup>93</sup> Com vistas a preservar a ordem e eliminar todos e quaisquer focos de dissidência contra o regime implantado, o governo militar manteve agentes infiltrados nas principais universidades públicas da época, mantendo professores e alunos sob rígido controle. (Martins, 1989)

A diretriz política de modernização técnico-racionalizadora do sistema de educação superior, por sua vez, traduziu-se na assimilação do discurso da necessidade de tornar as universidades públicas mais eficientes e de se adotar no seio de tais instituições uma gestão que se orientasse a partir dos princípios da administração empresarial, como foi a proposta do “Relatório Atcon”. (cf. Minto, 2006)

No entendimento de Fávero (1991) nos primeiros anos do regime implantado em 1964 os militares criaram as condições “ideais” para a reestruturação do sistema de educação superior brasileiro, o que se concretizaria principalmente a partir da Reforma Universitária de 1968. Conforme essa autora, a proposta era fazer com que o sistema universitário brasileiro não apenas integrasse as políticas macroeconômicas destinadas ao país, mas que se tornasse um indutor do desenvolvimento econômico e um importante agente de integração nacional. Note-se que os acordos firmados nesse período entre o MEC e a Agência Americana de

---

<sup>93</sup> De acordo com Martins (1989, p. 20), “Dentro desta lógica de disciplinarização do campo acadêmico empreendida pelo regime militar, criou-se, no interior do Ministério de Educação e Cultura, uma divisão de Segurança e Informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes no interior dos estabelecimentos de ensino.”

Desenvolvimento Internacional (Usaid),<sup>94</sup> juntamente com os relatórios Atcon e Meira Matos ratificam o fato de que havia uma vontade política dos militares de “modernizar” a educação superior brasileira.<sup>95</sup> Tais acordos e documentos concorreram no sentido de legitimar as medidas tecnocráticas que foram adotadas pelos governos militares no tocante ao ensino superior. (Martins, 1988)

Não obstante as particularidades das orientações fornecidas pela Usaid e pelos planos e relatórios Atcon e Meira Matos, um mesmo fundo ideológico implícito na assertiva de que se fazia necessário expandir o sistema de educação superior e torná-lo mais operacional com o mínimo de recursos possíveis orientava a todos esses atores. Nesse contexto, é preciso registrar que uma das idéias norteadoras da reforma tecnocrática implantada pelos militares foi a da maximização da produtividade e da rentabilidade do sistema de educação superior do país. *Grosso modo*, o modelo de universidade defendido tanto no plano Atcon quanto no Relatório da Comissão Meira Matos era o de uma instituição com estrutura organizacional flexível, tendo como parâmetros as idéias de rentabilidade e eficiência, princípios estes típicos do mundo dos negócios. Nesse sentido, recomendavam a cobrança progressiva de mensalidades nas instituições de educação superior públicas e a transformação das universidades estatais em fundações de direito privado. (Fávero, 1991)

### **2.5.3 – A Reforma Universitária de 1968: privatização e massificação**

Nesse contexto de modernização da estrutura organizacional das universidades e de racionalização da produção acadêmica, por um lado, e de tentativas<sup>96</sup> de disciplinar os movimentos de professores e de estudantes, por outro, é que foi promulgada a lei nº 5.540/68 que trata da reforma universitária. Tal reforma assumiu o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, tendo a universidade como modelo preferencial de organização do sistema

---

<sup>94</sup> Forma abreviada de United States Agency for International Development.

<sup>95</sup> Acerca da Reforma Universitária de 1968 e da tendência rumo à modernização tecnocrática do governo militar contida nos relatórios Atcon e Meira Matos e nos acordos firmados entre o MEC e a Usaid consultar, entre outros, Fávero (2006) e Ribeiro (2002).

<sup>96</sup> Tentativas de disciplinar porque mesmo sob a repressão do regime militar houve uma considerável movimentação estudantil nos anos que antecederam a reforma de 1968, pressionando por vagas nas universidades públicas. (Durham, 1993)

de educação superior brasileiro. Entre outras coisas a Reforma Universitária de 1968 estabeleceu a extinção das cátedras e a implantação dos departamentos como unidades básicas de ensino e pesquisa, bem como a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no seio das universidades, sobretudo nas públicas. (Sampaio, 2000; Martins, 1995)

Conforme o entendimento de Martins (1993) as universidades públicas federais e algumas estaduais que já vinham se estruturando a partir do modelo que concilia ensino e pesquisa desde os anos 1950, e mesmo antes no caso da Universidade de São Paulo, concentraram seus focos, a partir da reforma de 1968, na oferta de cursos de pós-graduação e na produção de saberes em todas as áreas do conhecimento, rompendo com o modelo tradicional de escolas profissionalizantes.

Em contraste com os cursos de graduação, que em geral se desenvolveram ao sabor da lógica do mercado, a expansão dos programas de pós-graduação ocorreu sob estímulo governamental mediante a introdução de um sistema periódico de avaliação, montado por parte da Capes.<sup>97</sup> Um outro contraste entre esses dois níveis de ensino fica evidenciado pelo fato de que enquanto as matrículas nos cursos de graduação tenderam a se concentrar, progressivamente, nas instituições de educação superior privadas, as matrículas nos cursos de mestrado e doutorado, por outro lado, passaram a se concentrar majoritariamente nas universidades públicas. Além disso, a maioria dos mestres e a quase totalidade dos doutores do país tenderam a se concentrar nas universidades públicas (Martins, 2003; Sampaio, 2000). Nesse contexto, acompanhando o cenário internacional, a carreira universitária passou a estruturar-se de forma a valorizar mais as publicações e a produção de pesquisas acadêmico-científicas, em detrimento das atividades de ensino. (Durham, 2002)

Em função dos elevados custos da pesquisa e da escassez dos recursos públicos, de um lado, e da adoção de um projeto político e econômico no qual a educação superior transparecia como um agente imbuído prioritariamente da missão utilitarista de promover a integração nacional e o desenvolvimento econômico do país, de outro, os governos militares,

---

<sup>97</sup> Na perspectiva de Martins (2000), a graduação representou, por longos anos, o aspecto profano da educação superior brasileira; enquanto a pós-graduação, a dimensão sagrada, na medida em que foi nesse último nível que houve a articulação entre ensino e pesquisa, desfrutando esta última de elevado prestígio junto à comunidade científica, sobretudo por ser reconhecidamente o canal por excelência de distinção acadêmica.

sob forte pressão de movimentos sociais, principalmente os de caráter estudantil, optaram pela expansão do sistema de educação superior do país via “privatização” desse nível de ensino.<sup>98</sup>

Dessa forma, a “crise” da educação superior dos anos 1960 advinda dos “excedentes” e de outros movimentos e grupos sociais que pressionavam o governo e demais autoridades do setor por acesso a esse nível de ensino foi “solucionada” pela sinalização positiva dada aos empresários ligados à educação para ofertarem cursos e formação superior no mercado escolar brasileiro (Martins, 1989). Assim, sob a lógica do mercado e a partir de um forte *ethos* empresarial os proprietários e dirigentes dos estabelecimentos particulares passaram a orientar suas ações no sentido de ampliar a participação desse segmento de ensino no total de matrículas ofertadas no sistema de educação superior brasileiro como um todo.<sup>99</sup>

Registre-se, nesse sentido, que os últimos anos da década de 1960 e toda a década de 1970 foram marcados pela expansão do sistema de educação superior como um todo e mais particularmente pela proliferação de instituições do setor privado, sobretudo de estabelecimentos isolados de perfil laico e de porte reduzido, isto é, aqueles com menos de cinco mil estudantes matriculados. (Martins, 1988)

A expansão relativa e absoluta do número de matrículas do setor privado pode ser observada pelo fato de que em 1964 das 142.386 matrículas efetuadas na educação superior brasileira a participação do setor privado foi de 54.721 matrículas, representando 38,4% dos estudantes matriculados nesse nível de ensino. Passados 16 anos de regime militar, em 1980, o total de matrículas no conjunto das instituições de educação superior do país foi de 1.377.286. Deste total, 885.054, aproximadamente 64%, foram realizadas em estabelecimentos do setor privado. A tabela 2.2, a seguir, apresenta a evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação no Brasil de 1961 a 1980 por dependência administrativa.

---

<sup>98</sup> É preciso notar que essa interpretação, como as demais, não é consensual entre os estudiosos da educação superior. Nesse sentido, Helena Sampaio afirma que é preciso “rever a interpretação segundo a qual o Estado retirou-se do ensino superior, promovendo sua privatização. Na realidade, as políticas para o ensino superior seguiram duas direções, nem sempre convergentes: a primeira reflete a opção de preservar as universidades públicas de uma eventual massificação incompatível com a vocação de universidade de pesquisa que a reforma de 1968 lhes imputara. A segunda opção foi expandir o ensino público em regiões menos favoráveis ao financiamento privado do ensino superior.” (Sampaio: 2000, p. 74)

<sup>99</sup> De acordo com Rodrigues (1986: p. 252), “o lucro, e não o exercício da crítica, foi o móvel das ‘empresas educacionais’ que proliferaram no país a partir de 1968.”

Tabela 2.2 – Evolução das matrículas no sistema de educação superior por dependência administrativa – Brasil 1961 – 1980

Ano	Total	Público	Privado	% Privado
1961	98.892	55.332	43.560	44,0%
1962	107.299	64.024	43.275	40,3%
1963	124.214	76.786	47.428	38,2%
1964	142.386	87.665	54.721	38,4%
1965	155.781	87.587	68.194	43,8%
1966	180.109	98.442	81.667	45,4%
1967	212.882	121.274	91.608	43,0%
1968	278.295	153.799	124.496	44,7%
1969	342.886	185.060	157.826	46,0%
1970	425.478	210.613	214.865	50,5%
1971	561.397	252.263	309.134	55,1%
1972	688.382	278.411	409.971	59,6%
1973	772.800	300.079	472.721	61,2%
1974	937.593	341.028	596.565	63,6%
1975	1.072.548	410.225	662.323	61,6%
1976	1.096.727	404.563	692.164	63,1%
1977	1.159.046	409.479	749.567	64,7%
1978	1.225.557	452.353	773.204	63,1%
1979	1.311.799	462.303	849.496	64,8%
1980	1.377.286	492.232	885.054	64,3%

**Fonte: MEC/INEP/SEEC e Martins & Velloso, 2002.**

Uma das conseqüências desse processo de incorporação de estudantes em larga escala em instituições de educação superior privadas tem sido a *vulgarização* dos bens e serviços fornecidos por parte de alguns estabelecimentos desse nível e segmento de ensino. Na medida em que o mercado tende a se constituir na principal referência para as instituições de educação superior do setor privado não-confessional, a satisfação dos alunos e as facilidades aos clientes pagantes passaram a se constituir em duas faces de uma mesma moeda em circulação no mercado de educação superior do país. (Cunha, 2003; Garcia, 2000)

Em termos quantitativos o cenário da educação superior brasileira no nível de graduação passou a ser dominado, nas décadas de 1960 e 1970, pelo setor privado. No que diz respeito ao grau de prestígio, no entanto, a realidade é outra. Na medida em que as instituições públicas passaram a se organizar a partir do modelo universitário que busca conciliar ensino e pesquisa, sobretudo com a estruturação de uma rede de universidades federais a partir da década de 1950, e pelo fato de que o processo de institucionalização da pós-graduação em

meados da década de 1960 ter ocorrido principalmente no seio das universidades públicas, estas intensificaram seu domínio em termos de qualidade e prestígio no mercado brasileiro de educação superior. (Martins, 2003; Velloso, 2003)

A despeito de algumas instituições de educação superior privadas pautarem-se já nos anos 1950 e 1960 pelo primado da pesquisa e pela qualidade dos serviços e produtos acadêmicos, como foi o caso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Neves, Raizer & Fachinetti, 2007), a norma no seio de tais estabelecimentos nesse período, sobretudo entre aqueles de perfil laico, era a reprodução dos saberes construídos em outras instituições. Nesse sentido, a pesquisa institucionalizada no seio de tais estabelecimentos era mais a exceção do que a norma. Com isso, os diplomas, cursos e os próprios estabelecimentos de educação superior do setor privado tendiam e tendem a ter menos prestígio do que seus congêneres do setor público. Note-se que essa não é uma particularidade do sistema de educação superior brasileiro. Conforme Santos (2005), a despeito das particularidades de cada país, os estabelecimentos universitários do setor privado tendem a ocupar a base da pirâmide em termos de prestígio e qualidade e não o topo, isso em praticamente todos os países do mundo. Uma exceção, segundo esse autor, é os Estados Unidos.

No caso brasileiro, é preciso registrar que, de um modo geral, as universidades públicas mantiveram um caráter mais seletivo, conservando, em certa medida, um padrão de exigências próximo ao ideal exigido para o desempenho e o êxito acadêmico. Além disso, foi no seio das universidades públicas que se desenvolveu um *ethos* propriamente acadêmico, permitindo, por meio de incentivos diversos, que seus quadros de professores e funcionários técnicos se qualificassem.<sup>100</sup> Nos estabelecimentos particulares no sentido estrito, por sua vez, a orientação via de regra foi o lucro. A qualificação profissional e as condições de trabalho do corpo docente quase sempre se limitavam e em grande medida ainda hoje se limitam ao mínimo exigido por lei. Às vezes nem o que prescreve a legislação é observado, como é o caso

---

<sup>100</sup> Nas palavras de Guadilla (2007), no ano 2000 cerca de 70% de todos os estudantes de pós-graduação da América Latina estavam matriculados em instituições de educação superior do setor público. Segundo essa autora, o Brasil e o México possuíam, naquele ano, os melhores índices desse nível de ensino, pois as matrículas em cursos de mestrado e doutorado nesses dois países correspondiam a 71% do montante de matrículas efetuadas em toda a região latino-americana.

da exigência, a partir de 1996, das universidades possuírem no mínimo um terço de seus professores trabalhando em regime de dedicação exclusiva.<sup>101</sup>

Em termos de qualidade do ensino Sampaio (2000) afirma, no entanto, que o principal contraste deriva não do fato da instituição ser pública ou privada, mas de ser ela de *elite* ou de *massa*.<sup>102</sup> Apesar da heterogeneidade do sistema de educação superior como um todo, é preciso reconhecer que entre esses dois segmentos (o público e o privado) existem diferenças marcantes, cada qual obedecendo à sua própria lógica de funcionamento, sem, no entanto, deixar de manter uma relação de complementaridade.

Nesse sentido, há um reconhecimento de que as instituições públicas são mais burocráticas do que os estabelecimentos de educação superior do setor privado. Em função do caráter mais dinâmico das instituições privadas, estas respondem mais rapidamente às pressões e demandas do mercado e acabam por se tornar uma importante alternativa para os jovens que almejam uma formação de nível superior, principalmente para aqueles que não conseguiram acesso nas universidades públicas. (Sampaio, 2003; Trigueiro, 2000)

Se por um lado o setor privado tem a seu favor o dinamismo nas tomadas de decisão, tem contra si, ao menos quando se pensa nos valores acadêmicos, o fato de que as instituições de educação superior privadas, sobretudo as faculdades isoladas, serem quase sempre administradas a partir de um modelo de gestão familiar que se pauta no personalismo e na centralização das tomadas de decisão. Nesse modelo de gestão, em lugar de um *ethos* propriamente acadêmico, predominam a vontade e o arbítrio dos proprietários. (Trigueiro, 2000)

Com o processo de expansão do número de matrículas no sistema de ensino superior registrados a partir do final dos anos 1960 houve uma maior diversificação do público estudantil. Nesse contexto, as instituições de educação superior passaram a incorporar um crescente número de mulheres, de adultos e de pessoas já inseridas no mercado de trabalho.

---

<sup>101</sup> Isso é o que prescreve a LDB/96, mas não o que se observa na realidade. Conforme Bosi (2007), sete das 84 universidades públicas existentes em 2004 não cumpriam a exigência de terem pelo menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Em relação ao setor privado, a situação é muito mais grave, pois 65 das 86 universidades privadas existentes naquele ano não cumpria essa exigência legal.

<sup>102</sup> Essa mesma autora, no entanto, reconhece que a titulação do corpo docente, a existência de pesquisa institucionalizada e de programas de pós-graduação são variáveis que, em geral, “mostram o contraste de qualidade que existe entre o setor público e o privado de ensino superior no país, ressaltando, do último, algumas universidades católicas.” (Sampaio: 2000, p. 24)

Não obstante a incorporação de jovens de setores da classe média urbana e, em menor intensidade, de estudantes provenientes das camadas populares no sistema de educação superior do país, não houve um processo mais amplo de universalização e democratização do acesso a esse nível de ensino. Registre-se que, ao menos até à época da Reforma Universitária de 1968, o sistema de educação superior brasileiro, conforme salienta Florestan Fernandes (1975), continuava sendo de elite e voltado para as elites econômicas e sociais do país.

O que se observou com mais intensidade nesse período foi um processo de massificação e estruturação de uma verdadeira “indústria cultural” no ramo da educação superior, transformando a formação de nível superior em “semiformação”<sup>103</sup> e em mercadoria. Fala-se em “indústria cultural” no sentido de que os bens culturais, incluindo a educação superior, deixam de ser monopólio dos grupos e estratos sociais mais abastados em termos econômicos e culturais para ser ofertados a um público cada vez mais amplo.<sup>104</sup> Nesse sentido, o consumo de tais produtos passou a fazer parte de uma estratégia mais ampla de ascensão social mediante a ocupação das posições intermediárias nas estruturas burocráticas de empresas privadas e de órgãos e instituições públicas. (Adorno, 1995; Martins, 1988)

Registre-se que com a expansão da educação superior no período pós-1968 houve, além do processo de massificação, uma maior diversificação do sistema de educação superior brasileiro tomado em seu conjunto. Tal diversificação fez-se sentir não apenas na distinção entre os setores público e privado, mas também na diferenciação dos estabelecimentos de educação superior no interior de cada um desses segmentos, seja em termos de qualidade do ensino ofertado, das condições de trabalho do corpo docente, dos preços das mensalidades, da diversidade sociocultural do público estudantil, da estrutura organizacional das instituições ou das vocações e práticas acadêmicas. (Martins, 2000; Sampaio, 2000)

---

<sup>103</sup> A “semiformação” é o resultado da transformação da cultura em mercadoria e da conseqüente atrofia da dimensão crítica e emancipatória da razão. De acordo com Adorno (1995), se por um lado a “semiformação” obscurece, por outro ela convence.

<sup>104</sup> De acordo com Bourdieu (2001b, p. 105), “o *campo da indústria cultural* especificamente organizado com vistas à produção de bens culturais destinados a não-produtores de bens culturais (‘o grande público’) que podem ser recrutados tanto nas frações não-intelectuais das classes dominantes (‘o público cultivado’) como nas demais classes sociais.”

## 2.6 – A estagnação da educação superior: a década de 1980 em questão

Ao contrário do que aconteceu com os demais países da América Latina, a política educacional dos governos militares fez com que o maior volume da demanda por educação superior fosse atendida pelo setor privado, de tal forma que as universidades públicas continuassem a absorver um público mais seletivo, sendo responsáveis pelo atendimento das demandas da elite nacional,<sup>105</sup> enquanto coube ao “novo ensino superior privado”, geralmente em estabelecimentos de pequeno porte, atender as massas. (Calderón, 2000; Sampaio, 2000; Martins, 1988)

É preciso salientar que a década de 1980 foi marcada por um processo de desaceleração da expansão da educação superior como um todo e praticamente por uma completa estagnação desse nível de ensino quando se leva em conta apenas o setor privado. Como se evidencia na tabela 2.3, a seguir, de 1.377.286 matrículas efetuadas no ano de 1980 chegou-se a 1.518.904 em 1989, tendo um acréscimo de pouco mais de dez por cento em todo esse período. Quando se considera apenas o setor privado têm-se 885.054 estudantes matriculados no ano de 1980 e 934.490 em 1989, ocorrendo um aumento de apenas 5,5% durante toda essa década. Não obstante ter ocorrido nesse período uma pequena retração das matrículas nas instituições federais de educação superior, de 316.715 para 315.283, quando se considera o setor público como um todo houve um aumento de cerca de 18% do número de estudantes nesse nível de ensino, passando de 492.232 matrículas em 1980 para 584.414 em 1989.

---

<sup>105</sup> Isso não significa dizer que todos “os alunos das escolas públicas superiores pertencem aos estratos mais ricos da sociedade e provêm, todos, de escolas particulares no ciclo anterior” (Oliveira: 2001, p. 08,09), pois esse argumento não se sustenta empiricamente. Num estudo fundamentado em dados colhidos do questionário socioeconômico preenchido pelos candidatos ao vestibular da UFG referente ao ano de 2002, “constatamos que os filhos da elite econômica do estado não estão na Universidade Federal de Goiás: apenas 10,99% dos estudantes da área de ciências biológicas declararam rendimentos familiares acima de R\$ 5.400,00, enquanto, no geral, constatamos que apenas 6,73% fizeram a mesma declaração” (Machado: 2002, p. 143). Esses dados, segundo essa autora, desqualificam, em Goiás, a idéia que considera a universidade pública como de elite.

Tabela 2.3 – Evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação por dependência administrativa – Brasil 1980 – 1989

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.555	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	934.490

**Fonte: MEC/INEP/SEEC**

A estagnação do sistema de educação superior brasileiro na década de 1980 fica mais evidente quando se observa os dados relativos à expansão do número de instituições desse nível de ensino. No final do período em questão, apenas vinte novas instituições haviam sido agregadas ao sistema de educação superior do país, todas elas pertencentes ao setor público. Nesse sentido, conforme se pode observar a partir da tabela 2.4, a seguir, de 882 instituições de educação superior existentes em 1980 chegou-se a 902 em 1989, tendo um crescimento de pouco mais de dois por cento no período em foco. No que se refere às instituições do setor privado houve uma pequena retração do número de instituições de educação superior privadas em meados da década de 1980, mas em 1989 já havia a mesma quantidade de estabelecimentos desse segmento de ensino existentes em 1980, isto é, 682. No setor público, por sua vez, passou-se de 200 instituições em 1980 para 220 em 1989.

Tabela 2.4 – Evolução do número de instituições de educação superior por dependência administrativa – Brasil 1980 – 1989

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	882	56	53	91	682
1981	876	52	78	129	617
1982	873	53	80	126	614
1983	861	53	79	114	615
1984	847	53	74	111	609
1985	859	53	75	105	626
1986	855	53	90	120	592
1987	853	54	83	103	613
1988	871	54	87	92	638
1989	902	54	84	82	682

Fonte: MEC/INEP/SEEC

## 2.7 – Meados dos anos 80 e década de 90: a proliferação de universidades

A despeito da desaceleração do processo de expansão da educação superior brasileira nos anos 1980, foi em meados dessa década e em toda a década de 1990 que houve um aumento significativo do número de universidades, sobretudo em razão das “vantagens competitivas” concedidas a essas instituições, como o princípio da autonomia didático-científica, garantida pela Constituição de 1988 e, posteriormente, ratificada pela Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional – LDB (Calderón, 2000). Registre-se que com a LDB de 1996, em especial o artigo 45, a oferta de educação superior por meio de estabelecimentos isolados deixou de ser considerada como um desvio da normalidade, como postulava a Lei 5.540/68 que prescrevia que o sistema de educação superior do país deveria ser constituído preferencialmente por universidades e só “excepcionalmente” por estabelecimentos isolados.

Com a promulgação da LDB de 1996 ficou garantido às universidades a autonomia para abrir novos cursos ou fechar os já existentes, bem como remanejar o número de vagas de acordo com a demanda do mercado ou da necessidade social, isto sem precisar de uma autorização prévia, como acontece com as demais instituições de educação superior do país, ao menos até a criação dos centros universitários<sup>106</sup> em 1997, que passariam a gozar das mesmas prerrogativas de autonomia conquistadas pelas universidades.

Os principais atores responsáveis pela expansão do número de universidades a partir de meados da década de 1980 foram os governos estaduais e a iniciativa privada. Nesse sentido, enquanto as universidades federais expandiram-se muito timidamente, passando de 34 em 1980 para 39 em 1999; as estaduais triplicaram, saltando de nove para 30 e as privadas mais que quadruplicaram, passando de 20 para 83 nesse mesmo período.

Não obstante a importante contribuição do setor público estadual, o maior impulso para a expansão das instituições universitárias adveio do setor privado, de perfil laico, fazendo surgir o que Calderón (2000) denomina de *universidades mercantis*.<sup>107</sup> Na medida em que tais universidades orientam-se pela lógica do mercado e pela obtenção do lucro, principalmente aquelas voltadas para o atendimento das massas, optam em geral pela redução dos custos operacionais, contratando professores com baixa titulação mediante contratos “flexíveis” de trabalho e adotando o sistema de pagamento por hora/aula,<sup>108</sup> comprometendo, em certa medida, a qualidade do ensino (Trigueiro, 1999). A tabela 2.5, a seguir, apresenta a evolução do número de universidades no Brasil de 1980 a 1999 por dependência administrativa.

---

<sup>106</sup> Os centros universitários foram criados pelo Decreto nº 2.306/97 e passaram a desfrutar da mesma autonomia concedida às universidades, distinguindo-se destas pelo fato de não se exigir, de tais estabelecimentos, a existência de pesquisa institucionalizada.

<sup>107</sup> Para esse autor, “deve-se ter claro que, no Brasil, as *universidades mercantis* nasceram para atender às demandas de massa, mas isso não significa que não possam existir universidades mercantis que sejam centros de excelência, como existem em outros países, onde a maioria desses centros está vinculada à iniciativa privada. Nesse sentido, é fundamental distinguir as *universidades mercantis de massa* e as *universidades mercantis de elite*.” (Calderón: 2000, p. 68)

<sup>108</sup> Conforme Trigueiro (2000, p. 72,73), “Em geral, os chamados professores ‘horistas’ compõem parcela significativa do quadro docente das particulares. Essa expressão refere-se aos professores que têm uma vinculação muito parcial e limitada com as IES: comparecem apenas para dar as suas aulas e corrigir provas ou trabalhos dos alunos e não desenvolvem outra atividade acadêmica relevante alguma.” Para uma discussão mais ampla sobre a precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nos últimos anos conferir o trabalho de Bosi (2007).

Tabela 2.5 – Evolução do número de universidades por dependência administrativa – Brasil 1980 – 1999

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	65	34	9	2	20
1981	65	34	9	2	20
1982	67	35	10	2	20
1983	67	35	10	2	20
1984	67	35	10	2	20
1985	68	35	11	2	20
1986	76	35	11	3	27
1987	82	35	14	4	29
1988	83	35	15	2	31
1989	93	35	16	3	39
1990	95	36	16	3	40
1991	99	37	19	3	40
1992	106	37	19	4	46
1993	114	37	20	4	53
1994	127	39	25	4	59
1995	135	39	27	6	63
1996	136	39	27	6	64
1997	150	39	30	8	73
1998	153	39	30	8	76
1999	155	39	30	3	83

Fonte: MEC/INEP/SEEC

A transformação de faculdades isoladas em federações de escolas e estas em universidades particulares nesse período fazem parte do reconhecimento de que as instituições de grande porte, sobretudo as universidades, possuem vantagens competitivas no mercado da educação superior brasileira. Nesse sentido, é preciso registrar que se a expansão da educação superior brasileira a partir do final da década de 1960 ocorreu predominantemente por meio da proliferação de estabelecimentos não-universitários, a partir de meados dos anos 80 a realidade foi outra (Prates, 2007). A partir de então, sobretudo na década de 90, as instituições universitárias tornaram-se as principais provedoras desse nível de ensino. Nesse sentido, a partir de 1980 a participação das universidades na oferta de matrículas foi inversamente

proporcional à participação dos estabelecimentos isolados. Enquanto a participação das universidades saltou de 47,4% do total das matrículas em 1980 para 67,1% em 2000, a participação dos estabelecimentos isolados diminuiu de 45,6% para 17,6% nesse mesmo período.<sup>109</sup>

## 2.8 – As reformas da educação superior nos anos 1990

Conforme se pode deduzir da tabela 2.6, na década de 1990 o sistema de educação superior brasileiro retomou sua capacidade de expansão, voltando a crescer a um ritmo mais acelerado, se comparado com a década de 1980. Um outro contraste entre essas duas décadas é que enquanto o setor privado manteve-se praticamente estagnado em toda a década de 1980, na década seguinte foi esse setor que mais contribuiu para o aumento da absorção de estudantes no ensino superior do país. Nesse sentido, se em toda a década de 1980 o crescimento da taxa de matrículas em instituições de educação superior privadas foi de apenas 5,5%, na década de 1990, por sua vez, foi de aproximadamente de 60%. Registre-se que o setor público também contribuiu para a expansão do sistema de educação superior nos anos 1990, só que em menores proporções do que o setor privado, crescendo 43,7% nessa década.

Tabela 2.6 – Evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação por dependência administrativa – Brasil 1990 – 1999

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229

<sup>109</sup> Em 2005 a participação dos estabelecimentos isolados na oferta de matrículas no sistema de educação superior do país foi de 20,7%, enquanto a participação das universidades reduziu de 67,1% em 2000 para 51,1% em 2005. (cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br))

1999	2.369.945	442.562	302.380	87.080	1.537.923
------	-----------	---------	---------	--------	-----------

**Fonte: MEC/INEP/SEEC**

As interpretações acerca da expansão da educação superior nesse período não são consensuais. Não obstante serem muitas, *grosso modo* podem ser sintetizadas em duas correntes explicativas. Numa delas, o fato de tal expansão ter ocorrido em grande medida sob o influxo da iniciativa privada é explicado em razão da própria lógica do mercado. Dessa forma, na medida em que as instituições particulares mobilizam recursos próprios, com vistas unicamente à obtenção de lucros, elas são mais ágeis e dinâmicas na concorrência por estudantes no mercado de educação superior do país, por isso puderam crescer mais rapidamente (Sampaio, 2003; Sampaio, 2000). Em favor dessa linha interpretativa está o argumento de que a adoção do modelo universitário que concilia ensino e pesquisa, por parte das instituições do setor público, elevou os custos relativos e absolutos de funcionamento de tais estabelecimentos, impossibilitando, dessa forma, sua expansão a setores mais amplos da sociedade.<sup>110</sup>

A outra corrente interpretativa procura explicar tal fenômeno associando-o às políticas neoliberais adotadas não só na área da educação e não apenas no Brasil e na América Latina, mas em praticamente todas as áreas e setores da sociedade contemporânea e na maioria dos países do mundo, sobretudo a partir da década de 1990 (Apfle, 2005). O argumento central dos defensores e representantes dessa linha interpretativa consiste no fato de que houve, nesse período, uma retração do Estado no tocante à esfera social e em particular em relação à educação superior. (Garcia, 2000)

Nesse contexto houve uma aproximação entre Estado e mercado e uma redefinição das fronteiras entre o público e o privado.<sup>111</sup> O Estado, nessa concepção, não apenas reduziu sua participação em termos de financiamento das universidades públicas, mas também criou as

---

<sup>110</sup> Nas palavras de Eunice Ribeiro Durham, “é impossível, mesmo nos países desenvolvidos, atender às necessidades de um ensino de massa multiplicando as universidades de pesquisa” (Durham: 1993, p. 36). Isto “porque o custo relativo é muito alto. Mesmo nos Estados Unidos, a elevadíssima taxa líquida de matrículas no ensino superior se deve ao grande número de *community colleges*, muitos dos quais oferecem cursos de 2 anos.” (Durham: 2000, p. 250)

<sup>111</sup> Para uma melhor compreensão das categorias público e privado na educação brasileira consultar a coletânea de artigos organizados por Lombardi, Jacomeli & Silva, 2005; para uma discussão sobre o público e privado na educação superior consultar, entre outros, Minto, 2006 e Silva Jr. & Sguissardi, 2001, em especial as pp. 81 a 96.

condições favoráveis para o setor privado operar no mercado da educação superior, aprovando leis, regulamentos e estatutos que favoreceram direta ou indiretamente a iniciativa privada.<sup>112</sup> (Apfle, 2005; Apfle, 2003; Gentili, 2001)

Nessa perspectiva o encolhimento da dimensão pública do Estado traduziu-se na crise do financiamento das universidades públicas<sup>113</sup> e na “privatização”<sup>114</sup> do sistema de educação superior como um todo (Garcia, 2000). Nesse sentido, as políticas de diversificação institucional e diferenciação das fontes de financiamento das universidades públicas fizeram e fazem parte das estratégias e políticas neoliberais destinadas à educação superior no país. (Catani, 2003-2004)

No entendimento de Amaral (2003), com o processo de redefinição do papel do Estado, que deixa progressivamente de ser provedor direto da educação superior para assumir o papel de agente regulador e fiscalizador desse nível de ensino, as universidades públicas, sobretudo as da rede federal, passaram a ser induzidas a assumirem um perfil mais empresarial no tocante à busca de fontes alternativas de financiamento, bem como a serem mais eficientes e produtivas no uso dos recursos públicos.<sup>115</sup>

---

<sup>112</sup> De acordo com Amaral (2003, p. 104), “o governo resolveu ampliar o número de estudantes no ensino superior brasileiro colocando recursos financeiros à disposição de instituições particulares e apoiando suas ações expansionistas.”

<sup>113</sup> A respeito das crises por que passam as universidades públicas, Nelson Cardoso Amaral, fundamentando-se em Boaventura de Souza Santos, afirma que “a crise de hegemonia se expressa, por exemplo, pela incapacidade de as instituições públicas expandirem consideravelmente suas atividades para atender à enorme demanda pelo ensino superior, havendo, então, uma grande expansão do setor privado no Brasil. A crise de legitimidade se apresenta quando as instituições não conseguem dar respostas rápidas às demandas que lhe são dirigidas pelos diversos segmentos da sociedade. Já a crise institucional se instala no momento em que surgem críticas em relação à eficiência, custo e competitividade no contexto do *quase-mercado*” (Amaral: 2003, p.18). De acordo com Trindade (2002b), não obstante a crise de financiamento por que passam tais instituições e a “precarização” das condições de trabalho de seu corpo docente, as universidades públicas, no conjunto, revelam-se melhores do que as suas congêneres do setor privado, seja em termos de ensino ou de pesquisa.

<sup>114</sup> Sob o argumento de que as universidades federais são ineficientes no uso dos recursos públicos, “o governo vem advogando e empreendendo ações que tornam o ensino superior brasileiro cada vez mais variado, flexível e competitivo, segundo a lógica do mercado, embora controlado e avaliado pelo Estado” (Catani & Oliveira: 2000, p. 63,64). Na óptica de Amaral (2003, p. 30) não houve uma privatização direta das universidades federais, mas sim uma *privatização dissimulada*, isto porque “foram forçadas, pela diminuição dos recursos próprios, a se dirigir ao *mercado*, à procura de fontes alternativas de recursos financeiros, por meio de prestação de serviços, oferecimento de cursos de especialização e extensão, consultorias, assessorias, cobrança de taxas, matrículas, serviços de laboratórios etc.”

<sup>115</sup> Além das pressões internas, as universidades e demais estabelecimentos de educação superior do Brasil e da América Latina foram, nos anos 1990, fortemente influenciados pelas políticas de organismos multilaterais destinadas a reformar os respectivos sistemas nacionais de educação superior. O Banco Mundial, por exemplo, passou a recomendar, entre outras coisas, a redução dos gastos públicos com a educação superior, cuja expansão deveria ocorrer sob o influxo da iniciativa privada e das universidades públicas, as quais deveriam expandir sua

Nessa óptica, ao serem induzidas a suprirem parte de seus recursos, as universidades públicas têm se aproximado do mercado, distanciando-se, em certa medida, de suas funções de centro de produção e irradiação da cultura e do saber desinteressado. Na perspectiva de Amaral (2003), com a necessidade de responder de forma mais efetiva às pressões e demandas econômicas e sociais as universidades públicas estão se tornando cada vez mais parecidas com empresas comerciais, agindo sob a lógica do *quase-mercado educacional*. Nesse contexto, os professores são pressionados a serem mais produtivos, sendo instigados a publicarem mais, a dar mais aulas e a serem mais competitivos na busca de novos recursos para as atividades de pesquisa, o que, segundo esse autor, acaba por instaurar um clima de disputa e de defesa de interesses pessoais no seio de tais universidades.

Na medida em que o setor privado, sobretudo o segmento não-confessional, orienta-se pela lógica do mercado em busca de lucros, faz parte das estratégias dos empresários desse segmento educacional concentrar seus negócios e atividades no ramo do ensino, evitando outras atividades-fim da educação superior, como é o caso da pesquisa institucionalizada, consideradas caras.<sup>116</sup> Nesse sentido, conforme Silva Jr. e Sguissard, 2000, a criação da figura dos centros universitários em 1997, como modelo institucional que dispensa a pesquisa, mas que possui as mesmas vantagens em termos de autonomia desfrutadas pelas universidades, foi um fato comemorado pela iniciativa privada.

Como se pode observar na tabela 2.7, a seguir, a participação dos centros universitários no total de matrículas ofertadas no sistema de educação superior brasileiro em seu conjunto é cada vez maior. Em 1999 a participação dos centros universitários na oferta de matrículas foi de 160.977 de um total de 2.369.945, representando 6,8% dos estudantes matriculados nos cursos presenciais de graduação do país. Em 2006 a participação de tais estabelecimentos na oferta de matrículas chegou a 727.909 de um montante de 4.676.646, ultrapassando a casa dos 15% em termos de participação na oferta de matrículas nesse nível de

---

oferta de vagas sem gastos adicionais, aumentando, por exemplo, a proporção de alunos por professor. Nesse sentido, “na tentativa de viabilizar a melhoria da pretensa produtividade docente, foram criados mecanismos de incentivo individual, como a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) [...], que estaria ‘funcionando como um atrativo para os professores que, antes, preferiam se afastar da sala de aula e se dedicar à pesquisa. Graças a esse movimento, o número de vagas pode aumentar [...] sem que sejam contratados novos professores.’” (Minto: 2006, p. 204, 205)

<sup>116</sup> Nas palavras de Almeida (2001: p.66), “o setor privado atua especialmente em áreas que dispensam altos investimentos na implantação de laboratórios e em equipamentos.”

ensino. Registre-se que dos 118 centros universitários existentes em 2006 apenas quatro pertenciam ao setor público.

Tabela 2.7 – Evolução das matrículas nos centros universitários – Brasil 1999 - 2006

Ano	Total Geral	Centros Universitários	% Centros Universitários
1999	2.369.945	160.977	6,8%
2000	2.694.245	244.679	9,1%
2001	3.030.754	338.275	11,2%
2002	3.479.913	430.315	12,4%
2003	3.887.022	501.108	12,9%
2004	4.163.733	614.913	14,8%
2005	4.453.156	674.927	15,2%
2006	4.676.646	727.909	15,6%

Fonte: MEC/INEP

## 2.9 – A educação superior no terceiro milênio

Os anos 2000 tem sido marcados pela intensificação de algo que a década de 1990 já sinalizava: a expansão do sistema de educação superior do país sob o comando da iniciativa privada. De 2000 a 2006 o número de matrículas saltou de 2.694.245 para 4.676.646, tendo um crescimento de mais de 73% nesse período. Tal expansão foi possível em razão da ampliação da oferta de matrículas tanto em instituições públicas quanto em estabelecimentos do setor privado. A contribuição desses dois setores, no entanto, não se deu nas mesmas proporções. Enquanto as matrículas em instituições do setor público cresceram, nesse período, 36,3%, passando de 887.026 em 2000 para 1.209.304 em 2006; as matrículas do setor privado, por sua vez, aumentaram mais de 90%, passando de 1.807.219 (2000) para 3.467.342 (2006).

De acordo com dados do MEC/Inep do total de 4.676.646 matrículas realizadas em cursos presenciais de graduação no ano de 2006, cerca de 74% (3.467.342) foram efetuadas em instituições de educação superior privadas e aproximadamente 26% (1.209.304) em estabelecimentos públicos – federais, estaduais e municipais. O MEC/Inep registrou ainda, em relação ao ano de 2006, a existência de 2.270 instituições de educação superior espalhadas (desigualmente) ao longo do território brasileiro. Desse montante, apenas 10,9% (248) são

públicas; as outras 2.022 (89,1%) são privadas. Dessas 2.022 instituições privadas, 1.583 (78,3%) são particulares no sentido estrito, isto é, fazem parte daqueles estabelecimentos de educação superior que possuem fins lucrativos; enquanto as outras 439 (21,7%) são instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico, sem fins lucrativos.

No que se refere à distribuição geográfica das matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação do país, tomando como referência o ano de 2006, é preciso registrar que praticamente a metade dos estudantes da educação superior do país concentra-se na Região Sudeste. A outra metade, conforme se pode notar a partir da tabela 2.8, está distribuída nas demais regiões: Sul, 18,3%; Nordeste, 17%; Centro-Oeste, 8,8% e Norte, 6%.

Tabela 2.8 – Matrículas no sistema de educação superior por região geográfica – Brasil 2006

<b>Região</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual</b>	<b>Público</b>	<b>Percentual</b>	<b>Privado</b>	<b>Percentual</b>
Brasil	4.676.646	100%	1.209.304	25,9%	3.467.342	74,1%
Norte	280.554	6%	128.173	45,7%	152.381	54,3%
Nordeste	796.140	17%	356.278	44,8%	439.862	55,2%
Sudeste	2.333.514	49,9%	382.862	16,4%	1.950.652	83,6%
Sul	854.831	18,3%	228.585	26,7%	626.246	73,3%
Centro-Oeste	411.607	8,8%	113.406	27,6%	298.201	72,4%

**Fonte: MEC/Inep**

Em relação à participação do setor privado no cômputo geral das matrículas no sistema de educação superior brasileiro observa-se, a partir dos dados do MEC/Inep referentes ao ano de 2006, que é na Região Sudeste onde mais se concentram as matrículas deste setor, atingindo um percentual de 83,6% das matrículas efetuadas naquela região. Do lado oposto desse espectro estão as regiões Norte e Nordeste, onde há um equilíbrio entre a participação dos setores público e privado na oferta de matrículas nesse nível de ensino. O setor privado, no entanto, leva uma pequena vantagem, absorvendo 54,3% do total de matrículas efetuadas na Região Norte e 55,2% no Nordeste. Quanto às regiões Sul e Centro-Oeste cumpre dizer que ambas possuem taxas elevadas de participação do setor privado, 73,3% no caso da Região Sul e 72,4% no caso do Centro-Oeste.

Não obstante as tentativas de se expandir a oferta de matrículas dos cursos presenciais de graduação a setores mais amplos da sociedade nas últimas décadas, bem como de criar mecanismos que propiciem uma melhora qualitativa dos cursos oferecidos pelo sistema de educação superior do país, como é o caso do Enade,<sup>117</sup> o fato é que a proporção de pessoas em geral e de jovens de 18 a 24 anos, em particular, que tem acesso a esse nível de ensino no país é muito pequena, não apenas se comparada aos países desenvolvidos, mas até mesmo em relação aos países da América Latina. Conforme dados do MEC/Inep, em 2006 apenas 12,1% dos jovens de 18 a 24 anos encontravam-se matriculados no sistema de educação superior do país.<sup>118</sup> Além disso, o acesso dos jovens das camadas sociais menos favorecidas economicamente a um curso superior continua bastante restrito e a qualidade do ensino, em algumas instituições, bastante duvidosa (Neves, Raizer & Fachinetti, 2007; Ristoff, Limana & Brito, 2006). O gráfico 2.1, a seguir, apresenta as taxas de escolarização líquida e bruta da educação superior brasileira.

---

<sup>117</sup> O Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – foi instituído em substituição ao Exame Nacional de Cursos, conhecido como “provão”, e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Enade é um exame destinado a avaliar o desempenho dos estudantes, ingressantes e concluintes, do sistema de educação superior do país. Diferentemente do “provão”, o Enade não procura avaliar o “produto final”, mas o processo de formação, isto é, o que o aluno conseguiu agregar em seu processo formativo e como ele é capaz de lidar com o conhecimento adquirido. (Ristoff, Limana & Brito, 2006)

<sup>118</sup> Essa é a chamada taxa líquida de escolarização, na qual divide-se o número de estudantes do ensino superior com idade entre 18 e 24 anos pelo total da população do país nessa mesma faixa etária. Vale lembrar que em 2004, para se ter uma idéia, apenas 60% dos matriculados no ensino superior estavam dentro dessa faixa etária. A taxa de escolarização bruta, por sua vez, diz respeito ao total de matrículas dividido pela população de 18 a 24 anos. No ano de 2004 essa taxa foi de 18,3%. (Ristoff & Sevegnani, 2006)



Fonte: MEC/Inep

Em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como já se tem sinalizado, a realidade é bem distinta daquela encontrada no nível de graduação. Apesar do avanço do setor privado em termos de participação na oferta de matrículas nos cursos de mestrado,<sup>119</sup> o fato é que as universidades públicas concentram quase 80% das matrículas de mestrado e um pouco mais de 90% dos estudantes de doutorado, ao menos quando se leva em conta os dados referentes a 2006.

A exemplo do que vem ocorrendo no nível de graduação, a expansão do número de matrículas em cursos de mestrado e doutorado no país tem sido bastante considerável nos últimos anos. Em 1996 foram efetuadas 43.968 matrículas no conjunto de cursos de mestrado existentes no país. Em 2000 este número saltou para 57.059, chegando a 74.412 em 2006. No caso das matrículas em cursos de doutorado a expansão foi ainda mais expressiva. De 20.464 matrículas efetuadas no ano de 1996 chegou-se a 44.466 em 2006.

A despeito das disparidades existentes entre as universidades e as instituições não-universitárias e entre os setores público e privado, houve, sobretudo a partir da década de 1990, um aumento da proporção de mestres e doutores nas instituições de educação superior do país. Isso se deve tanto em razão da ênfase dada à titulação do corpo docente nas avaliações institucionais por parte das “instâncias regulatórias” desse nível de ensino quanto em função

<sup>119</sup> A participação do setor privado na oferta de matrículas em cursos de mestrado saltou de 13,6% em 1996 para 21,1% em 2006. A participação desse setor na oferta de matrículas no nível de doutorado, no entanto, permaneceu estável nesse período, passando de 8,9% em 1996 para 9,2% em 2006. (cf. [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br))

da própria expansão dos programas de pós-graduação, que nos últimos anos praticamente triplicaram o número de mestres e doutores titulados anualmente. Se em 1996 formaram-se 10.499 mestres e 2.985 doutores, em 2006 o país formou 29.761 mestres e 9.366 doutores. (cf. Balbachevsky, 2007; [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br))

## **2.10 – Políticas públicas do governo federal destinadas à educação superior**

A educação superior, seja no Brasil ou onde for, não segue uma única e mesma lógica de expansão. Por se tratar de um fenômeno complexo, um conjunto de fatores, das mais variadas ordens, contribui para o seu desenvolvimento e estruturação ao longo do tempo. Pode-se dizer, ratificando o pensamento de Durkheim (1976), que a educação superior varia infinitamente com o tempo e com o meio, sendo moldada em cada época e em cada lugar por uma complexa gama de fatores.

Não se pode negligenciar, no entanto, a importância que os governos nacionais, estaduais e municipais, com suas respectivas políticas públicas destinadas à educação superior, podem assumir no tocante aos destinos desse nível de ensino. No caso brasileiro, as políticas governamentais destinadas a modernizar, estruturar e ampliar o sistema de pós-graduação do país, a partir do final da década de 1960, servem como exemplo.

Nos últimos anos o governo federal tem implementado várias medidas e ações com vistas a ampliar o acesso e garantir a permanência dos estudantes na educação superior, sobretudo daqueles oriundos das camadas sociais menos abastadas economicamente. Nesse contexto, ganham destaque o Programa de Financiamento ao Estudante de Educação Superior (Fies), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O Programa de Financiamento Estudantil (Fies) foi instituído pela Medida Provisória Nº 1.865 de 26 de agosto de 1999, depois regulamentado pela Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. O Programa em questão destina-se a estudantes “que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação” e que estejam regularmente matriculados em instituições de educação superior não gratuitas, desde que tais instituições tenham avaliações

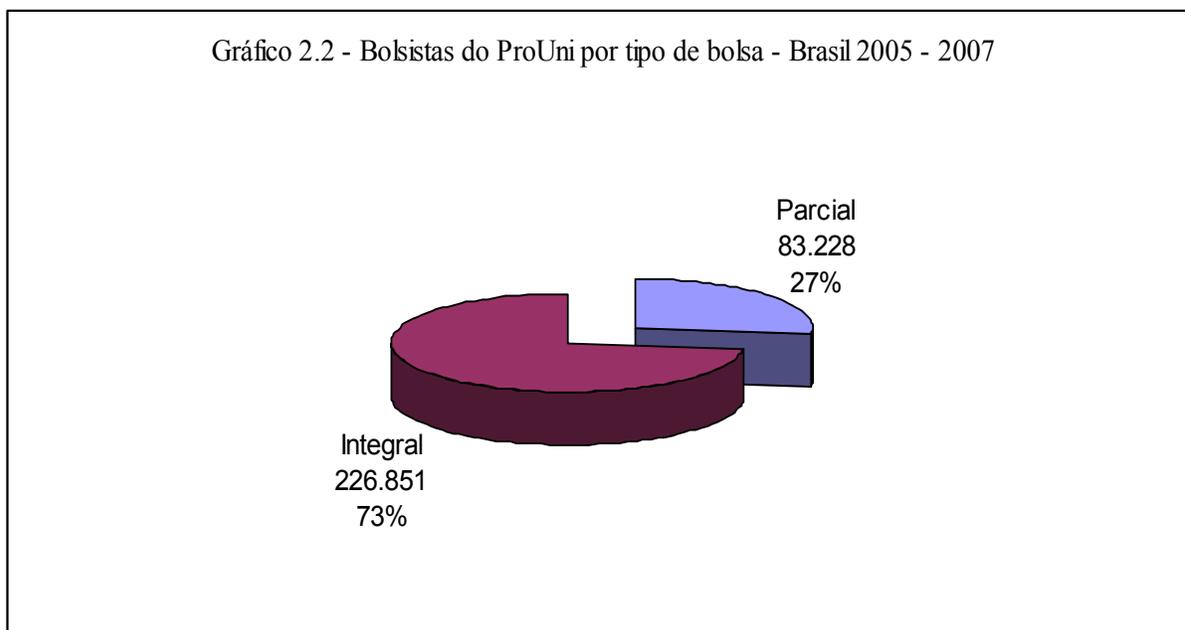
positivas nos processos conduzidos pelo MEC e que sejam devidamente cadastradas junto a esse Programa.

O Fies, conforme as novas regras anunciadas pelo Ministro da Educação em maio de 2008 e que entram em vigor no segundo semestre desse ano, consiste numa forma de financiamento em que o estudante pode financiar integralmente o valor pago em mensalidades à instituição de educação superior em que estuda. Registre-se que antes das mudanças anunciadas, o financiamento em questão correspondia no máximo a 70% do valor da mensalidade. Em tese, qualquer estudante matriculado numa instituição de educação superior do país em que o ensino não é gratuito pode ter acesso a esse financiamento, desde que ofereça garantias de pagamento futuro, por meio de avalistas. Uma das inovações nas medidas anunciadas pelo Ministro da Educação foi que os estudantes poderão se organizar em grupos em que cada membro se torna um fiador dos demais, formando uma espécie de consórcio de “fiadores solidários”.

Cumprir notar que o estudante tem direito a esse empréstimo enquanto perdurar seus estudos, respeitando o tempo de duração regular de cada curso. Até à época das mudanças anunciadas para o Fies, o estudante beneficiado por esse programa tinha até cinco anos para pagar seu financiamento, a contar a partir do segundo mês depois de ter se formado, podendo fazer amortizações em seu débito total. A partir das novas regras, o estudante passa a ter o dobro do prazo de duração de seu curso para pagar a dívida referente ao financiamento estudantil, tendo seis meses após a conclusão de seu curso para começar a pagar sua dívida.

De acordo com dados disponíveis no sítio da Caixa Econômica Federal, entidade esta responsável pela operacionalização do programa em foco, o Fies atendia, no segundo semestre de 2006, cerca de 450 mil estudantes de 1513 instituições de educação superior do país. Mais recentemente, em maio de 2008, conforme fala do Ministro da Educação, já são mais de 500 mil estudantes que o Programa de Financiamento Estudantil beneficia. Note-se que a partir de 2005 o Fies passou a conceder financiamento aos estudantes contemplados com bolsas parciais do ProUni. De início o Fies financiava no máximo 25% do valor da mensalidade para tais estudantes. A partir das novas regras para o funcionamento do Fies, válidas a partir do segundo semestre de 2008, os estudantes com bolsas parciais do ProUni passam a ter direito a financiar os 50% do valor da mensalidade que a bolsa não cobre. (cf. [www3.caixa.gov.br/fies/](http://www3.caixa.gov.br/fies/))

O Programa Universidade para Todos (ProUni), por sua vez, foi criado pela Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004 e institucionalizado pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. O ProUni tem como propósito básico garantir o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior privado. Para tal, o programa em questão disponibiliza bolsas integrais e parciais, estas últimas cobrindo 50% do valor das mensalidades, oferecendo isenção de alguns tributos às instituições de educação superior que aderirem a esse programa. O gráfico 2.2, a seguir, apresenta o número e o percentual de bolsistas do ProUni por tipo de bolsa.



Fonte: MEC/SESu

De 2005 a 2007 o ProUni ofertou cerca de 415.000 bolsas a estudantes matriculados em instituições de educação superior do setor privado instaladas no território brasileiro. Em novembro de 2007, de acordo com dados divulgados no sítio do MEC, havia um total de 310.079 bolsistas do ProUni no país, sendo que desse montante 226.851 recebiam bolsa integral e 83.228 recebiam bolsa parcial. Registre-se que em maio de 2008, conforme divulgação do MEC, o ProUni já beneficiava cerca de 385 mil estudantes.

Do montante de 310.079 bolsistas, existentes em novembro de 2007, 156.862 (50,6%) são do sexo masculino e 153.217 (49,4%) do sexo feminino. Não obstante o discurso oficial do governo federal de que as políticas e ações governamentais direcionadas à educação superior objetivam democratizar o acesso a esse nível de ensino e reduzir as desigualdades regionais, o que se observa, conforme tabela 2.9 a seguir, é que a Região Sudeste concentra a maior parte desses bolsistas (52,7%), sendo seguida pelas Regiões Sul (19,8%), Nordeste (14%), Centro-Oeste (8,5%) e Norte (5%).

Tabela 2.9 – Número de bolsistas do ProUni por Região – Brasil 2005 – 2007

<b>Região</b>	<b>Nº de Bolsistas</b>	<b>Percentual</b>
Sudeste	163.514	52,7%
Sul	61.528	19,8%
Nordeste	43.535	14%
Centro-Oeste	26.383	8,5%
Norte	15.383	5%
<b>Total</b>	<b>310.179</b>	<b>100%</b>

**Fonte: MEC/SESu**

Mais recentemente, sob o discurso de democratizar o acesso à educação superior no país, o governo federal, por meio do Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O programa em questão tem como metas gerais a ampliação do número de estudantes de graduação nas universidades federais, sobretudo no período noturno, o aumento da proporção de alunos por professor e a elevação gradual das taxas de conclusão dos cursos presenciais de graduação.

A proposta do Reuni é otimizar os recursos humanos existentes nas universidades federais, bem como melhorar o aproveitamento da estrutura física de tais instituições, promovendo uma ampla renovação pedagógica e curricular nos cursos presenciais de graduação. Tal programa visa também possibilitar a mobilidade estudantil e ampliar as políticas de inclusão social e de assistência aos estudantes, de forma a promover igualdade de

oportunidades aos jovens pertencentes a todas as camadas sociais. Conforme divulgação no sítio do MEC, as universidades federais aderiram maciçamente ao Reuni.<sup>120</sup> Vale lembrar que a adesão ao referido programa se dá de forma voluntária, pois não há uma exigência explícita para que as universidades federais se reestruturem, ampliando suas vagas e otimizando seus serviços. (cf. <http://portal.mec.gov.br/sesu/>)

Resta saber qual o impacto dessas políticas do governo federal na estruturação da educação superior do país. No caso do Fies e do ProUni, não obstante não terem sido focos de estudos e investigações mais amplas e serem programas relativamente recentes, é possível presumir, pelo número de estudantes beneficiados por tais programas, que os mesmos contribuem de forma decisiva para configurar o campo da educação superior brasileira, contribuindo, se não para a democratização do acesso a esse nível de ensino, ao menos para a expansão e consolidação do setor privado no mercado de educação superior do país. Em relação ao Reuni, como é um programa que apenas começa a ser implantado, fica difícil prever se conseguirá dinamizar o segmento das universidades federais, fazendo com que as mesmas ampliem a participação do setor público (federal) no conjunto das matrículas ofertadas no sistema de educação superior do país. Como essas políticas governamentais de âmbito nacional merecem uma investigação à parte, este estudo volta-se à análise da expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual destinadas a esse nível de ensino.

---

<sup>120</sup> Numa lista de março de 2008, 53 universidades federais do país tinham aderido ao Reuni. Registre-se que, conforme dados divulgados no sítio do MEC/Inep, em 2006 o país contava exatamente com 53 universidades federais. Isto significa que todas as universidades federais aderiram ao Reuni, a não ser que tenham sido criadas outras universidades desse segmento de ensino após 2006. De qualquer forma é preciso registrar que houve uma adesão maciça ao programa em questão.

## **CAPÍTULO 3**

---

### **A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS NA INTERSEÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO GOVERNO ESTADUAL**

#### **3.1 – Introdução**

O propósito deste capítulo é compreender a lógica de expansão da educação superior em Goiás nos últimos anos, dando ênfase nas políticas públicas do governo estadual destinadas a esse nível de ensino. Mais precisamente o foco desse estudo volta-se à criação e expansão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e à implementação do Programa Bolsa Universitária do governo estadual em parceria com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). Registre-se que tanto a UEG quanto o programa de concessão de bolsas a estudantes da educação superior privada foram criados em 1999, no primeiro ano do governo de Marconi Perillo à frente do Estado. O pressuposto assumido neste estudo é que essas políticas do governo estadual contribuíram de forma significativa para a expansão do conjunto de matrículas efetuadas em instituições de educação superior instaladas em Goiás, bem como para a (re)configuração do campo da educação superior nesse estado.

#### **3.2 – Aspectos socioeconômicos e educacionais de Goiás**

O Estado de Goiás localiza-se na Região Centro-Oeste do Brasil e ocupa uma área de 340.086,698 Km<sup>2</sup>. Mesmo com o desmembramento do atual Estado do Tocantins de seu território, em 1988, Goiás é o sétimo maior estado da federação, subdividindo-se em 246 municípios. Em relação ao clima, o referido estado apresenta ao menos dois períodos climáticos bem definidos: um marcado por intensas chuvas, que vai de outubro a abril, período em que se registra cerca de 95% das precipitações pluviométricas anuais e outro, de maio a

setembro, marcado por baixos índices pluviométricos e pela baixa umidade do ar (clima seco). Quanto à vegetação, predomina o cerrado.<sup>121</sup>

Com a construção de Goiânia e a transferência da sede do governo estadual da Cidade de Goiás para a nova capital na década de 1930, o Estado de Goiás dava mostras já no início do século XX da necessidade de se modernizar.<sup>122</sup> A construção de Brasília nos anos 1950 veio impulsionar ainda mais o desenvolvimento econômico desse estado, até então marcado predominantemente por atividades agro-pastoris. Com o processo de desenvolvimento tecnológico e a possibilidade de se fazer correções nos solos, o cerrado, que até o final da década de 1960 era considerado impróprio para a agricultura, tornou-se apropriado tanto para a produção de grãos<sup>123</sup> quanto para a transformação da vegetação natural do cerrado em pastagens.

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad – 2006), Goiás possui 5,750 milhões de habitantes, o que representa 3,1% da população brasileira. Goiás é o estado mais populoso da Região Centro-Oeste, com 43,2% dos habitantes desta região. A se considerar os dados da Pnad – 2006, a densidade populacional de Goiás é de 16,9 habitantes por Km<sup>2</sup>, apresentando uma taxa de urbanização de 88,6%. Nesse sentido, cumpre dizer que 5,093 milhões de habitantes moram em cidades e 657 mil residem em áreas rurais.<sup>124</sup> Note-se que o atual quadro demográfico de Goiás deve ser entendido dentro de um contexto mais amplo de urbanização, industrialização e mecanização da agricultura, que não se restringem a esse estado.

Com a inserção de Goiás, nas últimas décadas, num processo mais amplo de modernização, o estado em questão tem ampliado e diversificado suas atividades econômicas,

---

<sup>121</sup> O cerrado é composto por uma vegetação escassa e rasteira, com árvores retorcidas, de cascas grossas e de pequeno porte. Dentre as árvores típicas do cerrado estão o pequi, a lobeira e a lixeira. Cumpre dizer que “O cerrado é o segundo maior bioma brasileiro e da América do Sul, ficando atrás da Amazônia, e concentra nada menos que 1/3 da biodiversidade nacional e 5% da flora e da fauna mundiais. A flora do cerrado é considerada a mais rica savana do mundo e estima-se que entre 4.000 e 7.000 espécies habitam esta região.” (disponível em [www.seplan.go.gov.br/sepin](http://www.seplan.go.gov.br/sepin))

<sup>122</sup> A esse respeito conferir, entre outros, Gonçalves, 2002.

<sup>123</sup> Conforme dados da Seplan/SePIN, “Goiás passou do 7º lugar no ranking nacional de grãos, em 1990, para o 4º lugar, em 2007.” (disponível em [www.seplan.go.gov.br/sepin](http://www.seplan.go.gov.br/sepin))

<sup>124</sup> É preciso registrar que “Goiás constitui um território ocupado de forma heterogênea. A grande maioria de sua população concentra-se no Entorno de Brasília e na Região Metropolitana de Goiânia. Existem extensas áreas praticamente vazias ou com densidade demográfica muito baixa. A maioria das localidades do interior do Estado abriga populações pequenas, cujos municípios são voltados, predominantemente, para o agronegócio.” (disponível em [www.seplan.go.gov.br/sepin](http://www.seplan.go.gov.br/sepin))

passando progressivamente de uma economia centrada nas atividades agropecuárias para uma outra assentada na produção industrial e na prestação de serviços. Nesse sentido, conforme dados da Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás (Seplan) para o ano de 2005, o setor de serviços foi responsável por 60,67% do Produto Interno Bruto (PIB) estadual, a indústria teve participação de 25,97% e a agropecuária respondeu por 13,36% do PIB goiano naquele ano.

Um dos fortes indícios da inserção de Goiás no contexto de modernização e globalização econômica diz respeito ao fato deste estado ter ampliado suas relações comerciais com os grandes centros não apenas no âmbito nacional, mas também no cenário global. Conforme dados disponíveis no sítio da Seplan, as exportações goianas nos últimos anos saltaram de US\$ 544 milhões, em 2000, para US\$ 3,1 bilhões em 2007, representando um aumento de cerca de 470% nesse período. Os principais produtos exportados são o *complexo carne*, responsável por 32,23% do montante das receitas desse tipo de negócio (US\$ 1,026 bilhão); o *complexo soja*, representando 27,66% (US\$ 880,889 milhões) e o *sulfeto de minérios de cobre* com 13,7% do total das receitas provenientes do comércio exterior (US\$ 436,290 milhões). Outros produtos que merecem destaque em razão do volume de capital envolvido nas exportações são: *ferroligas* (US\$ 172,587 milhões), *milho* (US\$ 167,775 milhões) e *couros e derivados* (US\$ 105,558 milhões).

É preciso registrar que Goiás comercializou com 149 países em 2007, sendo que os principais compradores de produtos originários desse estado, naquele ano, foram: Holanda, Alemanha, China, Índia, Rússia, Espanha, Itália, Irã, Japão, Estados Unidos e França. Em relação às importações os principais produtos adquiridos foram: matéria-prima para a produção de medicamentos, máquinas para indústrias e peças ou partes de veículos ou tratores para as montadoras instaladas em Goiás. Quanto aos países de origem dos produtos importados, os que mais se destacaram em razão do volume de negociações no ano de 2007 foram: Estados Unidos (US\$ 18,75%), Japão (US\$ 17,18%), Coreia do Sul (US\$ 16,03%), Suíça (US\$ 8,08%), China (US\$ 6,02%), Rússia (US\$ 5,19%) e Tailândia (US\$ 5,18%). Cumpre ressaltar ainda que a balança comercial do Estado de Goiás em 2007 foi positiva em aproximadamente US\$ 1,5 bilhão. Nesse contexto é preciso saber em que medida essas transformações de ordem econômica por que passam Goiás afetam a educação superior nesse

estado. Em outras palavras é necessário compreender a relação existente entre a recente expansão desse nível de ensino em Goiás e as transformações da economia nesse estado.

No tocante à educação básica torna-se necessário frisar que de acordo com dados do MEC/Inep, de 2000 a 2006 o número de estudantes desse nível de ensino no Estado de Goiás permaneceu praticamente inalterável, tendo um aumento de apenas 0,6% nesse período. Goiás contava, em 2006, com 1.595.722 alunos matriculados na educação básica, sendo: 34.899 (2,2%) em creches, 102.892 (6,5%) no ensino pré-escolar, 1.032.596 (64,7%) no ensino fundamental, 280.747 (17,6%) no ensino médio, 11.835 (0,7%) na educação profissional, 8.301 (0,5%) na educação especial (inclusão) e 124.452 (7,8%) na educação de jovens e adultos.

A transformação mais significativa por que passou a educação básica em Goiás, entre os anos 2000 e 2006, foi a qualificação dos professores desse nível de ensino. Nesse sentido, das 74.225 funções docentes existentes no Estado de Goiás no ano de 2000, 4,5% eram exercidas por professores que possuíam apenas o ensino fundamental, 57% por professores que possuíam o ensino médio e 38,5% por docentes que possuíam formação de nível superior. Em 2006, por sua vez, o quadro já era outro. De 85.530 funções docentes existentes, apenas 0,7% era desempenhada por professores que possuíam apenas o ensino fundamental, 21,7% por docentes com ensino médio e 77,6% por professores titulados com um curso superior.

Ganha destaque, nesse período, a redução do número e percentual de professores da educação básica em Goiás que possuem apenas o ensino fundamental e o aumento da participação relativa e absoluta de professores com titulação de nível superior. Os dados apontam ainda que houve, nesse período, uma redução do percentual de funções docentes exercidas por professores com bacharelado, de 20% para oito por cento, e um aumento do percentual de professores com licenciatura completa, de 80% para 92%. Resta saber em que medida a melhora dos indicadores da educação básica, sobretudo no que se refere à qualificação dos professores desse nível de ensino, mantém correspondência com as políticas públicas do governo estadual destinadas à educação superior em Goiás.

Não obstante a melhora nos indicadores correspondentes à educação básica em Goiás nos últimos anos, torna-se necessário frisar que esse estado ainda tem importantes desafios a superar na área educacional. Nesse sentido, a despeito do fato de Goiás ter reduzido a taxa de

analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de 11,9%, em 2000, para 9,6%, em 2006, este estado está longe de atingir os índices verificados no Distrito Federal e no Rio de Janeiro, onde a taxa de analfabetismo é de respectivamente 3,8% e 4,2%.

### **3.3 – As origens da educação superior em Goiás**

A educação superior em Goiás remonta ao final do século XIX quando em 1898 foi decretada pelo governo estadual a criação da Academia de Direito de Goiás, instalada cinco anos mais tarde, em 1903, na Cidade de Goiás, antiga capital do estado. Esta instituição teve vida curta, durou apenas seis anos, sendo fechada em 1909 em razão da tomada de poder por grupos pertencentes a oligarquias rivais (Alves, 2000). Não obstante a brevidade da existência da Academia de Direito de Goiás, ela serviu de marco referencial para as demais instituições que a seguiram. Assim, em 1916 foi criada, por parte da iniciativa privada, a Faculdade Livre de Direito de Goiás, mais tarde renomeada para Escola de Direito de Goiás. A partir de 1918 essa instituição passou a receber subsídios do governo estadual, mas não de forma ininterrupta, pois a tomada do poder estatal por parte de grupos oligárquicos distintos significava, quase sempre, corte de verbas públicas destinadas às instituições que estavam associadas aos grupos políticos rivais.

Nesse contexto, foi criada, por parte do poder público estadual, mais uma instituição jurídica em 1921. Trata-se da Faculdade de Direito do Estado de Goiás, fundada com o propósito de substituir a antiga Academia de Direito de Goiás, fechada em 1909. A partir do ato de criação da Faculdade de Direito foi esta instituição, e não mais a Escola de Direito, que passou a ser subvencionada com verbas do tesouro público estadual. Nas primeiras décadas do século XX, a manutenção e sobrevivência das instituições de educação superior instaladas no Estado de Goiás estavam diretamente associadas à ajuda e subsídio governamentais. Na medida em que o índice de analfabetismo era muito elevado<sup>125</sup> e a proporção daqueles que

---

<sup>125</sup> De acordo com o censo de 1920 a população de Goiás era de 511.000 habitantes, sendo que, desse total, apenas cerca de 10.000 eram pessoas alfabetizadas. Nesse sentido, o analfabetismo atingia 98% da população residente no Estado. (cf. Alves, 2000)

podiam arcar com as despesas de uma formação de nível superior era exígua,<sup>126</sup> as instituições de educação superior existentes eram completamente dependentes das verbas públicas.

A partir de 1921 passaram a coexistir duas instituições jurídicas no Estado de Goiás: a Faculdade e a Escola de Direito, cada qual ligada aos interesses de grupos oligárquicos opostos. Nesse contexto de disputa e rivalidade entre oligarquias a Faculdade de Direito foi fechada temporariamente em 1926 por falta de subsídio governamental. No período de 1926 a 1930 a Escola de Direito foi a única instituição jurídica em funcionamento no Estado de Goiás, recebendo para sua manutenção subsídios do poder público estadual, bem como verbas do governo federal, ao menos em alguns anos da década de 1920. (Alves, 2000)

O Estado de Goiás conheceu ainda dois outros estabelecimentos de educação superior na década de 1920: a Escola de Farmácia e a de Odontologia, criadas respectivamente em 1922 e 1923 na cidade de Goiás, antiga capital desse estado. Conforme Baldino (1991), esses dois estabelecimentos de ensino superior da área de saúde eram também subsidiados com verbas do tesouro público estadual.

### **3.4 – A educação superior em Goiás nas décadas de 1930 e 1940**

Com a Revolução de 30 e a posse do interventor no Estado de Goiás o quadro político e educacional de Goiás sofreu outra reviravolta: o governador Pedro Ludovico Teixeira retirou os subsídios da Escola de Direito e reabriu a Faculdade de Direito, fechada em 1926. A partir do novo quadro político instaurado em 1930, apenas a Faculdade de Direito de Goiás continuou sendo subvencionada com verbas do tesouro público estadual. Isso porque com a transferência da sede do governo do Estado para Goiânia, nessa década, apenas essa instituição migrou, juntamente com o governo, para a nova capital do Estado. As demais instituições, ao que tudo indica, foram fechadas por falta de recursos públicos que pudessem viabilizar o funcionamento das mesmas. A exceção foi a Escola de Direito de Goiás, criada em 1916 sob a iniciativa privada, a qual foi encampada pelo poder público estadual em 1937,

---

<sup>126</sup> O número de bacharéis formados pela Academia de Direito de Goiás revela o caráter elitista das primeiras instituições de educação superior do Estado. De acordo com Alves (2000, p. 34), formaram-se “16 bacharéis em 1905; 5 em 1906; nenhum em 1907; 2 em 1908 e 1 em 1909, ano do fechamento [do estabelecimento em foco].”

tendo seus alunos integrados à Faculdade de Direito, sem prejuízo dos anos cursados e créditos cumpridos. (Alves, 2000; Baldino, 1991)

Nos anos 40, conforme o entendimento de Baldino (1991), ocorreu uma relativa expansão e diversificação da educação superior no Estado de Goiás por meio da implementação de cursos da área da saúde. Nesse sentido, sob a iniciativa da Sociedade São Vicente de Paula, entidade filantrópica vinculada à Igreja Católica, foram criadas na cidade de Goiânia a Escola de Enfermagem (1944) e a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1947). A exceção foi a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1949, também fundada por parte da iniciativa confessional católica, mais precisamente por parte da iniciativa da Arquidiocese de Goiânia.

De acordo com Baldino (1991), as iniciativas mais importantes tomadas nesse período em relação à educação superior em Goiás foram, no entanto, as decisões de se criar duas instituições universitárias nesse estado. Tratava-se de dois projetos distintos: um vinculado à Igreja Católica e o outro, de caráter público estadual, que previa a criação da Universidade do Brasil Central.<sup>127</sup> Não obstante ter sido aprovada em lei em 1948 e terem sido recrutados alguns professores na Europa para comporem a Universidade do Brasil Central, tal empreendimento não saiu do papel. O sonho de se instalar uma universidade no Estado de Goiás nesse período teve que ser adiado. De acordo com depoimentos de professores estrangeiros vindos da Europa em 1948 para compor o corpo docente da Universidade do Brasil Central, a referida universidade não fora implementada porque a Assembléia Legislativa não havia aprovado as verbas necessárias para o funcionamento da mesma (cf. Baldino, 1991). O quadro 3.1, a seguir, apresenta as instituições de educação superior em Goiás criadas antes de 1950.

Quadro 3.1 – Instituições de educação superior instaladas em Goiás por ano de criação, categoria administrativa e local de instalação – 1903 – 1949

Ano de criação	Instituição	Categoria Administrativa	Local
----------------	-------------	--------------------------	-------

<sup>127</sup> Não obstante a iniciativa de se criar a Universidade do Brasil Central ter partido do então governador do Estado, Jerônimo Coimbra Bueno, esta instituição seria composta por instituições de diferentes naturezas jurídicas, “fruto de uma parceria entre Estado e Igreja. A proposta de parceria entre o poder público estadual e a iniciativa privada, por meio de convênios, revela o interesse de instalação dessa universidade. O projeto não chegou, porém, a ser concretizado, foi abandonado tanto pela Igreja quanto pelo Estado, embora tenha sido aprovada como lei.” (Souza: 1999, p.52)

1903	Academia de Direito de Goiás	Pública estadual	Cidade de Goiás
1916	Escola de Direito de Goiás	Particular	Cidade de Goiás
1921	Faculdade de Direito de Goiás	Pública estadual	Cidade de Goiás
1922	Escola de Farmácia	Confessional	Cidade de Goiás
1923	Escola de Odontologia	Confessional	Cidade de Goiás
1944	Escola de Enfermagem	Confessional	Goiânia
1947	Faculdade de Farmácia e Odontologia	Confessional	Goiânia
1949	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	Confessional	Goiânia

Fonte: Baldino, 1991.

### 3.5 – Os anos de 1950 e 1960: a criação da UCG e da UFG

Frustradas as tentativas de se criar a primeira universidade do Estado de Goiás associado ao êxito do processo que culminou na federalização da Faculdade de Direito de Goiás em 1949, os esforços dos dirigentes e líderes políticos e religiosos voltaram-se no sentido de se criar uma universidade federal nesse estado, bem como de uma universidade católica, ou as duas, na óptica dos mais otimistas. (Alves, 2000)

Torna-se necessário salientar, no entanto, que a relativa harmonia entre Estado e Igreja, que transparecia no projeto de criação da Universidade do Brasil Central no final da década de 1940, foi fortemente abalada na década seguinte. Os anos 50 foram marcados por intensas disputas e rivalidades por grupos sociais que defendiam interesses e projetos universitários não apenas distintos, mas, aos olhos tanto dos defensores da educação superior pública quanto dos representantes da iniciativa privada, auto-excludentes. O temor era que o Estado de Goiás, mais precisamente a cidade de Goiânia, não comportava duas universidades. Nesse sentido, acreditava-se que seria quase impossível receber autorização do Ministério da Educação para a criação da universidade defendida, seja ela pública federal ou confessional católica, caso o grupo rival conseguisse tal autorização primeiro. (Souza, 1999)

Em meio a disputas e tensões<sup>128</sup> entre os defensores do ensino superior público, de um lado, e os representantes e defensores da iniciativa privada nesse nível de ensino, de outro, foram criadas as duas universidades, primeiramente a confessional católica em 1959, com o nome de Universidade de Goiás, renomeada para Universidade Católica de Goiás em 1972, e depois, em 1960, a Universidade Federal de Goiás. (Souza, 1999)

A Universidade de Goiás, atual Universidade Católica de Goiás (UCG), conforme se pode notar no quadro 3.2, incorporou os seguintes estabelecimentos de educação superior existentes à época de sua criação: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (criada em 1949); Escola Goiana de Belas Artes e Arquitetura (criada em 1952); Faculdade de Ciências Econômicas (criada em 1950); Escola de Serviço Social (criada em 1957); Escola de Enfermagem (criada em 1944) e a Faculdade de Direito (criada em 1959). (Souza, 1999; Baldino, 1991).

Quadro 3.2 – Instituições de educação superior que passaram a integrar a Universidade Católica de Goiás e a Universidade Federal de Goiás por ano de criação.

Ano de criação	Universidade Católica de Goiás (1959)	Ano de criação	Universidade Federal de Goiás (1960)
1949	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	1921	Faculdade de Direito de Goiás
1952	Escola Goiana de Belas-Artes e Arquitetura	1947	Faculdade de Farmácia e Odontologia
1950	Faculdade de Ciências Econômicas	1960	Escola de Engenharia
1957	Escola de Serviço Social	1952	Conservatório de Música
1944	Escola de Enfermagem	1957	Instituto de Belas-Artes
1959	Faculdade de Direito	1960	Faculdade de Medicina

Fonte: Baldino, 1991.

A Universidade Federal de Goiás (UFG), por sua vez, criada em 1960, aglutinou as seguintes instituições de educação superior: Faculdade de Direito de Goiás (criada em 1921, mas que remonta a 1903 quando foi inaugurada a Academia de Direito de Goiás); Faculdade de Farmácia e Odontologia (criada em 1947); Escola de Engenharia (autorizada a funcionar

<sup>128</sup> Para mais detalhes sobre os embates entre o setor público e o privado no período que antecede a criação da Universidade Católica de Goiás e a Universidade Federal de Goiás, consultar, entre outros, Alves (2000) Souza (1999) e Baldino (1991)

em abril de 1960) e o Conservatório de Música (criado em 1952). Foram incorporados ainda o Instituto de Belas Artes (antiga Faculdade Livre de Belas Artes, criada em 1957) e a Faculdade de Medicina (criada no ato da fundação da Universidade Federal de Goiás). (Souza, 1999; Baldino, 1991)

Na medida em que muitas instituições de educação superior de natureza pública estadual, aprovadas em lei, não foram efetivamente criadas,<sup>129</sup> os estabelecimentos desse nível de ensino instalados em Goiás na década de 60 ficaram restritos apenas a duas cidades desse estado: Goiânia e Anápolis. Registre-se que em 1961 foi criada na cidade de Anápolis, sob iniciativa confessional evangélica, a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão. Nessa mesma cidade e ano foi criada também a Faculdade de Ciências Econômicas. Esta última, uma instituição pública estadual que começou a funcionar no ano seguinte. (Baldino, 1991)

No ano de 1962 foi fundada uma outra instituição de natureza pública estadual, trata-se da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego), situada em Goiânia. No final da década de 60, mais precisamente em 1969, sob iniciativa do grupo evangélico que já administrava a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, criada na cidade de Anápolis em 1961, foi instituída a Faculdade de Direito de Anápolis (Baldino, 1991). O quadro 3.3, a seguir, apresenta as instituições de educação superior existentes no Estado de Goiás na década de 1960 por ano de fundação, localização e categoria administrativa. O referido quadro apresenta ainda o número de matrículas por estabelecimento de educação superior.

Quadro 3.3 – Instituições de educação superior por ano de fundação, local, categoria administrativa e número de matrículas – Goiás 1959 – 1969

Ano de fundação	Local de instalação	Instituição	Categoria administrativa	Matrículas (1969)
1959	Goiânia	Universidade (Católica) de Goiás	Privada / confessional	1.931
1960	Goiânia	Universidade Federal de	Pública / federal	5.361

<sup>129</sup> De acordo com Baldino (1991), as instituições de educação superior de natureza pública estadual criadas em lei nesse período, mas não implantadas, foram as seguintes: Faculdade de Filosofia do Estado de Goiás (criada em 1959 com sede em Anápolis); Faculdade de Filosofia de Rio Verde (criada em 1961); Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (criada em 1963 com sede em Porto Nacional, atualmente município de Tocantins); Faculdade de Filosofia do Vale de São Patrício (criada em 1963 em Ceres); Faculdade de Filosofia de Jataí (criada em 1964); Faculdade de Direito, Farmácia, Odontologia e Medicina (criada em 1967 em Anápolis); Universidade Estadual de Anápolis (criada em 1967) e a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás (criada em 1968).

Goiás						
1961	Anápolis	Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão	Privada / confessional	/		280
1961	Anápolis	Faculdade de Ciências Econômicas	Pública / estadual			78
1962	Goiânia	Escola Superior de Educação Física	Pública / estadual			110
1969	Anápolis	Faculdade de Direito de Anápolis	Privada / confessional	/		120
<b>Total de Matrículas</b>						<b>7.880</b>

**Fonte: Baldino, 1991.**

### 3.6 – A educação superior em Goiás na década de 1970

Na década de 70 o sistema de educação superior do Estado de Goiás experimentou uma relativa expansão. Entretanto, diferentemente do que ocorreu no cenário nacional, tal expansão não foi implementada por meio de estabelecimentos de ensino superior de perfil laico. Nesse sentido é preciso registrar que das instituições criadas nesse período, somente a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, instalada em 1973 na cidade Goiânia, atualmente Centro Universitário Goiás / Uni-Anhanguera, era uma instituição privada com fins lucrativos.

As demais instituições criadas na década de 70 ou eram de natureza pública municipal, como foi o caso da criação da primeira fundação municipal do Estado de Goiás, a Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (Fesurv), mantenedora da Faculdade de Filosofia de Rio Verde que passou a funcionar no ano de 1975, atualmente Universidade de Rio Verde, ou de perfil confessional evangélico, como foram os casos da Faculdade de Odontologia João Prudente criada em 1971 em Anápolis e da Faculdade de Filosofia do Vale do São Patrício criada em 1976 na cidade de Ceres, ambas mantidas pela Associação Educativa Evangélica, mantenedora da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e da Faculdade de Direito de Anápolis, estas últimas criadas na década de 1960.

Além da criação dos estabelecimentos isolados mencionados, o sistema de educação superior de Goiás expandiu-se também via criação de novos cursos nas duas universidades

existentes: a Universidade Católica de Goiás e a Universidade Federal de Goiás.<sup>130</sup> Dessa forma, de 7.880 matrículas efetuadas na educação superior em Goiás no ano de 1969 chegou-se a 21.684 estudantes matriculados nesse nível de ensino no ano de 1979, atingindo um crescimento de 175% nesse período.<sup>131</sup> (Baldino, 1991)

### **3.7 – A expansão da educação superior em Goiás nos anos 80 via interiorização do ensino**

Enquanto a década de 1970 foi marcada pela expansão do número de matrículas em estabelecimentos de educação superior não apenas no Estado de Goiás, mas no Brasil como um todo,<sup>132</sup> na década seguinte o que se observou foi que a retração do número de matrículas desse nível de ensino no Estado de Goiás não foi tão drástica quanto aquela verificada em âmbito nacional. Os dados do MEC/Inep ratificam o fato de que o sistema de educação superior brasileiro registrou uma tímida expansão na década de 1980. Nesse sentido, de 1.386.792 matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação do país em 1981 passou-se para 1.540.080 no ano de 1990. Assim, o crescimento do número de estudantes do ensino superior brasileiro foi de apenas 11% nesses dez anos.

Como se pode depreender da tabela 3.1, a seguir, quando se considera a década de 80 o crescimento do número de matrículas em cursos presenciais de graduação no Estado de Goiás foi um pouco mais expressivo do que a expansão verificada no país como um todo. Em Goiás, o número de matrículas na educação superior saltou de 22.963 em 1981 para 33.986 em 1990, tendo um crescimento de 48% nesse período. Registre-se também que a expansão do número de matrículas em Goiás foi mais expressiva do que aquela verificada no conjunto das

---

<sup>130</sup> Tal expansão via abertura de novos cursos acabou por se refletir nas matrículas efetuadas nessas duas instituições. Assim, no ano de 1969 essas duas universidades foram responsáveis por 7.292 matrículas. Já no ano de 1981 as mesmas foram responsáveis por 16.411 matrículas efetuadas no ensino superior em Goiás.

<sup>131</sup> Não obstante a expansão do número de matrículas em cursos presenciais de graduação no Estado de Goiás ter sido significativa na década de 70, atingindo um percentual de 175% de 1969 a 1979, essa taxa de crescimento foi menor do que a verificada quando se leva em conta a média nacional. No Brasil, como um todo, as matrículas desse nível de ensino passaram de 342.886 em 1969 para 1.311.799 em 1979, tendo um aumento de mais de 280% nesse período.

<sup>132</sup> É preciso salientar que a educação superior em Goiás, na década de 1970, seguiu sua própria lógica de expansão, desenvolvendo-se predominantemente por meio da fundação de estabelecimentos de caráter público estadual ou pela criação de instituições de natureza privada confessional, distanciando-se, em certa medida, da forma como esse nível de ensino se desenvolveu no restante do país, principalmente nas Regiões Sul e Sudeste.

unidades federativas que compõem a Região Centro-Oeste, pois nesta região o crescimento do número de estudantes de graduação ficou na casa dos 37,8%, passando de 67.226 em 1981 para 92.666 em 1990, ficando, portanto, com um crescimento um pouco abaixo dos 48% verificados no Estado de Goiás, nesse mesmo período.

Tabela 3.1 – Evolução do número de matrículas em cursos presenciais de graduação por categoria administrativa – Goiás 1981 – 1990

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1981	22.963	7.916	1.121	888	13.038
1982	23.734	7.018	1.099	1.058	14.559
1983	23.734	7.018	1.099	1.058	14.559
1984	22.431	7.111	913	1.248	13.159
1985	24.921	8.227	1.312	1.174	14.208
1986	30.321	7.923	2.270	4.197	15.931
1987	32.872	9.103	3.299	3.656	16.814
1988	33.962	7.262	4.087	4.232	18.381
1989	32.675	6.945	3.634	3.962	18.134
1990	33.986	7.343	4.731	3.797	18.115

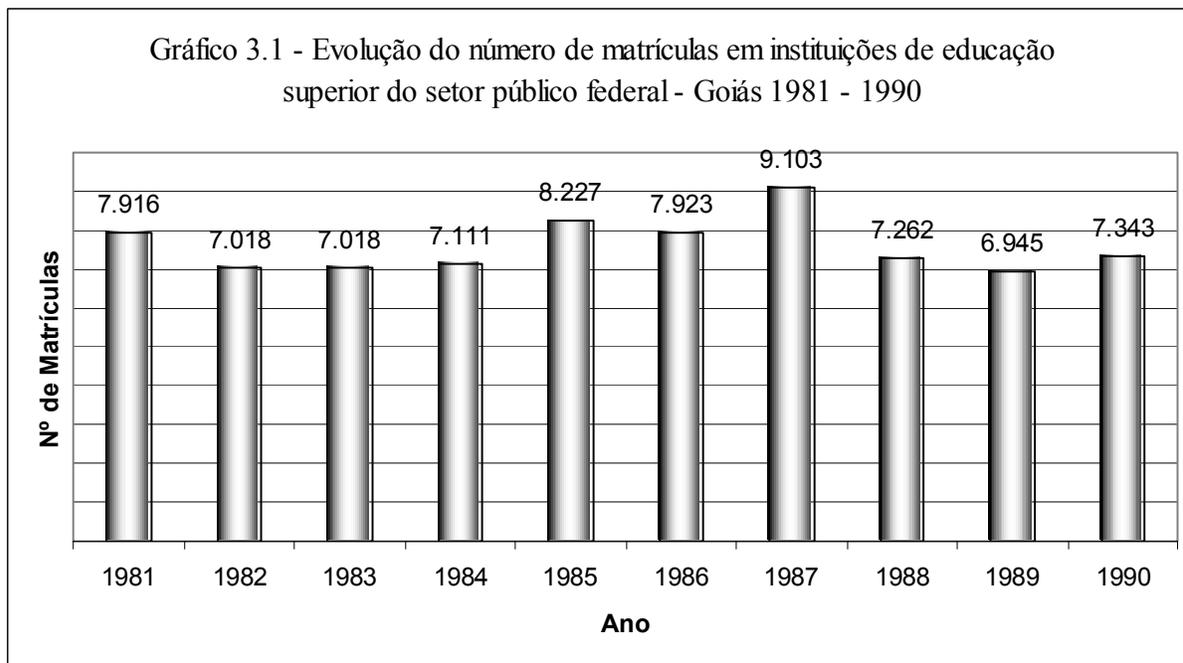
Fonte: MEC/Inep

A lógica que assumiu a expansão da educação superior no Estado de Goiás nos anos 80 foi a da interiorização desse nível de ensino, tendo os poderes públicos municipais, estadual e federal como seus principais atores.<sup>133</sup> Dentre estes, no entanto, a participação do poder público federal foi a mais discreta, ocorrendo por meio de convênios entre a Universidade Federal de Goiás (UFG) e os municípios de Jataí e Catalão, onde foram instalados *campi* avançados desta universidade.

O *campus* de Jataí foi criado em 1980 e já no ano seguinte passou a ofertar os cursos de formação de professores na área de Matemática, Física e Biologia. O de Catalão, por sua vez, foi criado em 1983, funcionando, nos primeiros anos, apenas como extensão e campo de estágio dos cursos já existentes na UFG de Goiânia. Só a partir de 1986 passou a ofertar os cursos de Geografia e Letras (Dourado, 2001). Não obstante a criação de novos cursos nos *campi* avançados de Jataí e Catalão nos anos 80, o que se pode observar, conforme gráfico 3.1, foi uma pequena retração da participação dos estabelecimentos de educação superior do setor

<sup>133</sup> Torna-se necessário salientar que a partir da década de 1970 a educação superior em Goiás deixou de se concentrar nas cidades de Goiânia e Anápolis, mas foi somente na década de 1980 que houve uma proliferação mais acentuada de instituições desse nível de ensino em cidades do interior.

público federal no conjunto das matrículas efetuadas no sistema de educação superior em Goiás nesse período, passando de 7.916 matrículas em 1981 para 7.343 em 1990.



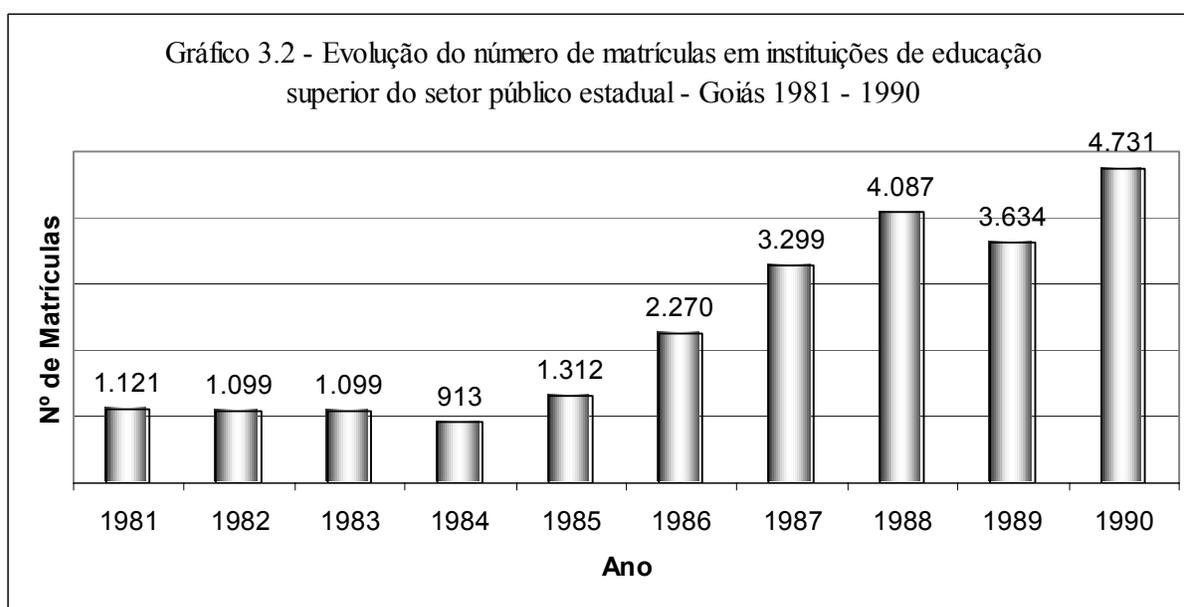
Fonte: MEC/Inep

Quanto ao papel do poder público estadual no tocante à educação superior, Baldino (1991) afirma que Goiás experimentou, na década de 80, tempos de “intensa euforia”, sobretudo de 1983 a 1987, período que correspondeu ao primeiro governo de Iris Resende Machado à frente do Estado. De acordo com Baldino, só de uma vez, no ano de 1985, a Assembléia Legislativa do Estado de Goiás autorizou a criação de dez Faculdades de Educação, Ciência e Letras em cidades do interior de Goiás que se encontravam “em franco desenvolvimento”: Morrinhos, Gurupi, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luis de Montes Belos, Formosa, Luziania e Santa Helena de Goiás.

A euforia de que trata Baldino (1991) diz respeito ao ato de se autorizar a criação de estabelecimentos de educação superior pertencentes ao setor público estadual em Goiás, sem se saber se tais medidas seriam de fato implementadas. Nesse sentido, de dezoito instituições autorizadas a serem criadas no período de 1983 a 1987 apenas nove foram efetivamente criadas. Tratam-se das Faculdades de Educação, Ciência e Letras de Araguaína, Porangatú,

Norte Goiano (em Porto Nacional), Formosa, Morrinhos, Iporá, Goianésia, Quirinópolis e Itapuranga. (Baldino, 1991)

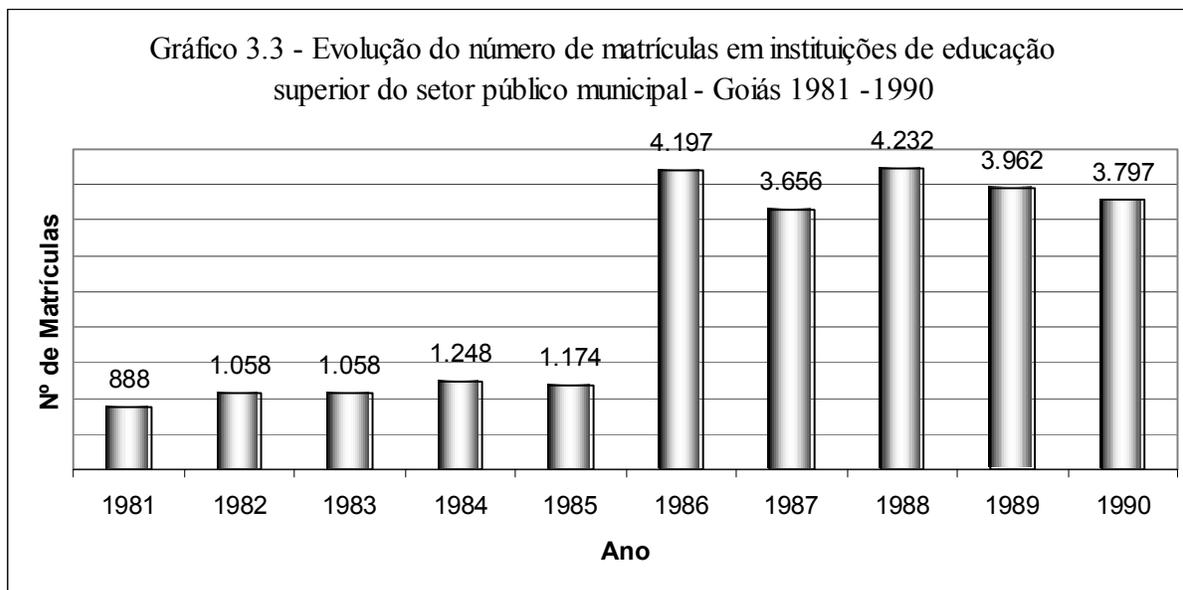
A participação das instituições pertencentes ao setor público estadual no processo de expansão do sistema de educação superior em Goiás, verificado nos anos 80, contribuiu para que o percentual de matrículas em cursos presenciais de graduação no Estado de Goiás fosse mais elevado do que o verificado no país como um todo. Como se pode verificar no Gráfico 3.2, de 1.121 matrículas realizadas em estabelecimentos públicos estaduais no ano de 1981 passou-se para 4.731 em 1990, tendo um crescimento de 322% nesses dez anos.



Fonte: MEC/Inep

Da mesma forma que o poder público estadual, as instituições de educação superior municipais assumiram um importante papel no processo de expansão da educação superior no Estado de Goiás nos anos 80. Nesse sentido, conforme se pode notar no Gráfico 3.3, de 888 matrículas efetuadas em instituições públicas municipais no ano de 1981 passou-se para 3.797 em 1990, ocorrendo um aumento de 327% nesse período. Ressalte-se que enquanto as instituições criadas pelo poder público estadual assumiram a forma de autarquias, com ensino

gratuito, suas congêneres implantadas a partir da iniciativa municipal assumiram, preferencialmente, a forma de fundação, com ensino pago.<sup>134</sup>



Fonte: MEC/Inep

Um outro ponto em comum entre as iniciativas do poder público estadual e aquelas vinculadas às prefeituras municipais diz respeito ao fato de que em ambas a implantação das instituições de educação superior tendeu a ocorrer em cidades consideradas pólos de desenvolvimento socioeconômico em sua região. Registre-se ainda que em ambas as esferas – estadual e municipal – a expansão do número de matrículas ocorreu predominantemente na segunda metade da década de 1980, conforme se pode observar nos gráficos 3.2 e 3.3. Além disso, o êxito na implantação de tais estabelecimentos dependeu, ao que tudo indica, de pactos políticos-eleitorais entre dirigentes locais e autoridades políticas do cenário estadual, bem como de acordos entre políticos da esfera municipal e grupos de empresários locais. (Dourado, 2001; Baldino, 1991)

<sup>134</sup> Uma outra distinção significativa entre as iniciativas dos poderes públicos municipais e estadual é que “enquanto as autarquias voltam-se basicamente para a formação de educadores (Letras / Português – Inglês, História, Geografia, Estudos Sociais e Ciências) no sentido estrito da rede escolar, as fundações municipais voltam-se para a formação de especialistas: Direito, Pedagogia e Administração – fundamentalmente.” (Baldino: 1991, p. 222)

Nesse sentido, em alguns municípios do Estado de Goiás, como foram os casos de Anicuns e Gurupi,<sup>135</sup> empresários do ramo educacional estabeleceram parcerias com as respectivas prefeituras no sentido de não apenas conseguirem mais facilmente a obtenção da autorização para a implantação dos cursos requeridos junto à Secretaria Estadual de Educação, mas também a fim de garantir suporte financeiro e estrutura física para o funcionamento de tais estabelecimentos.<sup>136</sup> Uma vez autorizados os cursos e implementadas as condições de funcionamento para os mesmos, os empresários assumiam a direção da fundação (de direito privado) criada para administrar a faculdade pública municipal. (Dourado, 2001)

De acordo com Dourado (2001), das oito fundações municipais criadas em Goiás na década de 80 cinco delas eram administradas por entidades de direito privado, mediante acordo e parceria entre prefeitura e iniciativa privada. Nas outras três, apesar das instituições de ensino serem administradas por suas próprias fundações (de caráter público), o ensino também era pago, ocorrendo, nesse sentido, o que o autor em voga denomina de “privatização do público”, já que a prefeitura arcava com as despesas de criação da instituição, subvencionava o processo de implementação e a transferia para o setor privado, ficando apenas com o ônus.

Note-se que com o processo de expansão da educação superior em Goiás nos anos 80 via interiorização do ensino, sobretudo mediante a criação de fundações municipais e autarquias estaduais, o número de instituições desse nível de ensino saltou de 11 em 1979 para 31 no início dos anos 90. (Dourado, 2001)

### **3.8 – A educação superior em Goiás na década de 1990**

No tocante ao ensino superior a década de 1990 começou com a criação de mais uma universidade no território goiano. Trata-se da Universidade Estadual de Anápolis (Uniana). Não obstante essa instituição postular o papel de universidade de todo o estado, ela não congregou os estabelecimentos isolados de natureza pública estadual instalados em outros

---

<sup>135</sup> Registre-se que com a criação do Estado do Tocantins, em 1988, a cidade de Gurupi deixou de pertencer a Goiás.

<sup>136</sup> Nesse sentido, conferir a fala de Nelson Figueiredo, Delegado Regional do MEC, no II Seminário sobre a Expansão do Ensino Superior em Goiás, realizado em Goiânia, nos dias 25 e 26 de agosto de 1987, *apud* Baldino (1991, p. 233, 234)

municípios do Estado de Goiás, como viria a acontecer com a Universidade Estadual de Goiás (UEG), criada em 1999.<sup>137</sup> A tabela 3.2, a seguir, apresenta a expansão do número de matrículas na educação superior em Goiás na década de 1990.

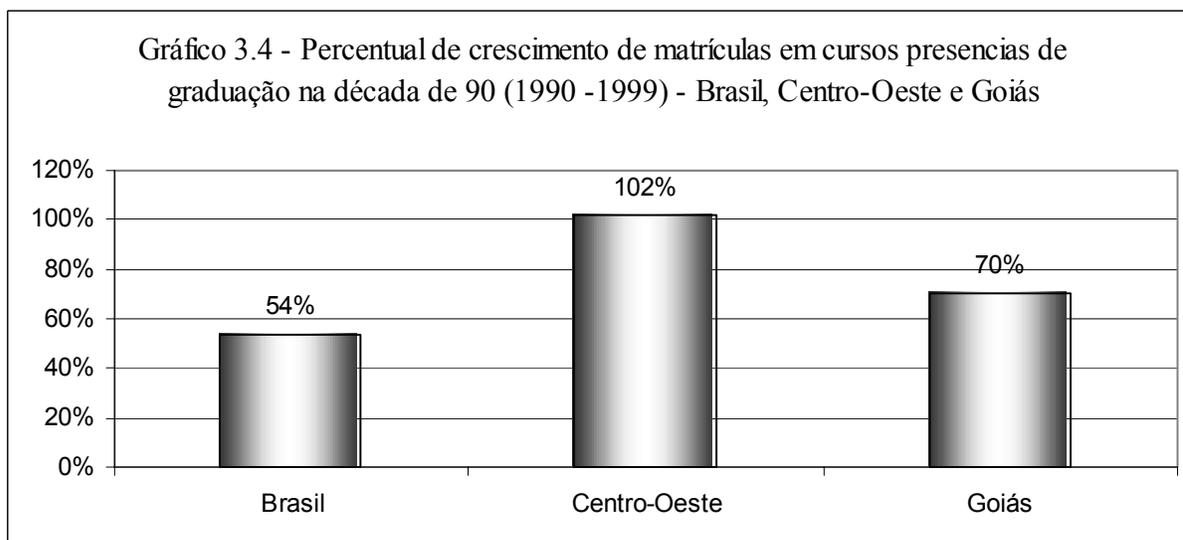
Tabela 3.2 – Evolução do número de matrículas em cursos presenciais de graduação por categoria administrativa – Goiás 1990 – 1999

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
1990	33.986	7.343	4.731	3.797	18.115
1991	35.301	7.963	5.049	3.602	18.687
1992	33.993	8.470	5.285	3.424	16.814
1993	35.357	8.766	5.849	3.579	17.163
1994	38.430	9.719	6.031	3.452	19.228
1995	40.640	9.716	6.504	3.773	20.647
1996	43.706	10.144	6.992	4.269	22.301
1997	46.806	10.080	6.941	4.257	25.528
1998	52.777	10.795	7.798	4.815	29.369
1999	57.634	11.713	9.008	1.907	35.006

Fonte: MEC/Inep

A expansão da educação superior em Goiás na década de 1990, medida pelo número de matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação, foi um pouco mais expressiva do que a verificada na média nacional. A média nacional ficou na casa dos 54%, saltando de 1.540.080 matrículas em 1990 para 2.369.945 em 1999. Em Goiás, como se pode notar a partir do gráfico 3.4, a seguir, a expansão das matrículas foi de aproximadamente 70% nesse mesmo período, passando de 33.986 em 1990 para 57.634 em 1999. O crescimento do número de matrículas no Estado de Goiás não acompanhou, no entanto, a expansão verificada na Região Centro-Oeste considerada em seu conjunto, já que nesta região o crescimento em termos de matrículas foi de mais de 100%, saltando de 92.666 em 1990 para 187.001 em 1999.

<sup>137</sup> É preciso salientar que além dos estabelecimentos isolados de caráter público estadual existentes em 1999 em Goiás a Universidade Estadual de Goiás incorporou também a Universidade Estadual de Anápolis.



Fonte: MEC/Inep

A lógica de expansão da educação superior em Goiás na década de 1990, ao que parece, não destoou muito daquela verificada no Brasil como um todo. É preciso salientar que até o início dessa década em questão só existiam duas instituições privadas com fins lucrativos instaladas em Goiânia – a Faculdade Anhanguera (criada na década de 70) e a Faculdade Objetivo (criada nos anos 80). A partir de meados da década de 90 essa realidade não foi mais a mesma.

A essas duas instituições existentes somaram-se mais cinco na cidade de Goiânia, todas instaladas na segunda metade da década de 90, sendo duas universidades e três estabelecimentos isolados. Tratam-se das seguintes instituições: Universidade Salgado de Oliveira (Universo), com sede em São Gonçalo no Rio de Janeiro, estabelecendo *campi* em Goiânia em 1996; Universidade Paulista (Unip), do mesmo grupo das Faculdades Objetivo, esta com sede em São Paulo, estabelecendo *campi* em Goiânia em 1999; Faculdade Cambury, autorizada a funcionar em 1998; Faculdade Padrão, autorizada também no ano de 1998 e Faculdade Alves Faria (Alfa) que iniciou suas atividades no ano de 2000. No processo de expansão de instituições de educação superior particulares em Goiás nesse período, chama atenção o fato de duas das maiores instituições desse nível e segmento de ensino do país, a Unip e a

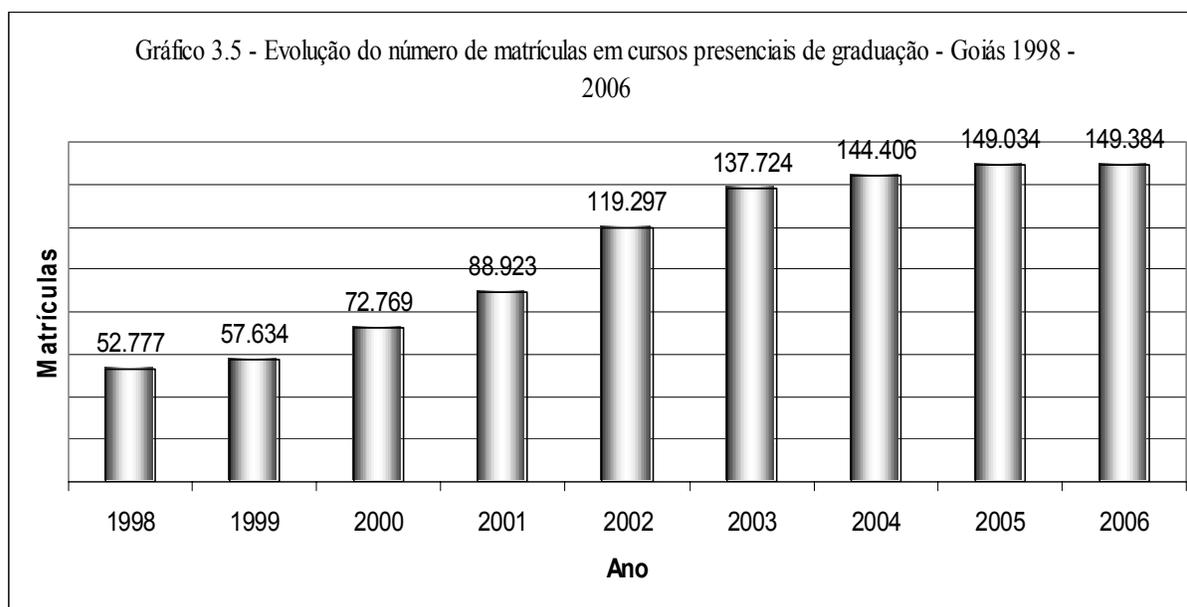
Universo, estabelecerem *campi* em Goiânia.<sup>138</sup> Resta saber em que medida esse fato está associado ao processo de modernização do Estado de Goiás discutido no tópico inicial desse capítulo. Além disso, é preciso chamar a atenção para o fato de se estar definindo um novo arranjo e uma nova configuração da educação superior privada no país, isto é, as instituições desse segmento de ensino tendem a se expandir abrindo filiais em outros estados da federação.

### **3.9 – A recente expansão da educação superior em Goiás e sua atual configuração**

Não obstante o sistema de educação superior brasileiro, tomado em seu conjunto, ter experimentado um rápido crescimento do número de matrículas no final da década de 1990 e nos anos 2000, é preciso salientar que em Goiás tal expansão foi ainda mais expressiva. Nesse sentido, enquanto a média nacional de crescimento das matrículas entre os anos 1999 e 2006 foi de 97,3%, passando de 2.369.945 para 4.676.646 matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação; em Goiás, por sua vez, o crescimento verificado nesse período foi de quase 160%, saltando de 57.634 (1999) para 149.384 (2006) matrículas na educação superior. Quando se considera apenas o setor público têm-se 45,3% para a média nacional e 106% para Goiás. Em relação ao setor privado, a média nacional de crescimento das matrículas foi de 125,5%, enquanto Goiás cresceu, nesse mesmo período, 194%. O gráfico 3.5, a seguir, apresenta e ilustra a evolução do número de matrículas na educação superior em Goiás, de 1998 a 2006.

---

<sup>138</sup> Conforme dados do MEC/Inep a Unip era, em 2004, a segunda maior universidade do Brasil em número de alunos da graduação e a Universo a quarta. A Unip tinha naquele ano 93.210 alunos e a Universo 47.557. cf. ranking das maiores universidades do país no jornal Folha de São Paulo, domingo, 22 de janeiro de 2006, p. C2.



Fonte: MEC/Inep

Em Goiás, além da expansão do ensino superior ocorrer acima da média nacional, é preciso reconhecer que apesar da forte presença do setor privado – e de seu intenso crescimento – e da retração<sup>139</sup> da participação relativa do setor público na oferta de matrículas em cursos presenciais de graduação, o setor público continua tendo uma participação um pouco mais expressiva no número de matrículas do que aquela verificada no país como um todo. Em 2006, por exemplo, enquanto a média nacional de matrículas em instituições de educação superior públicas foi de 25,9%; em Goiás, por sua vez, foi de 31,2%.

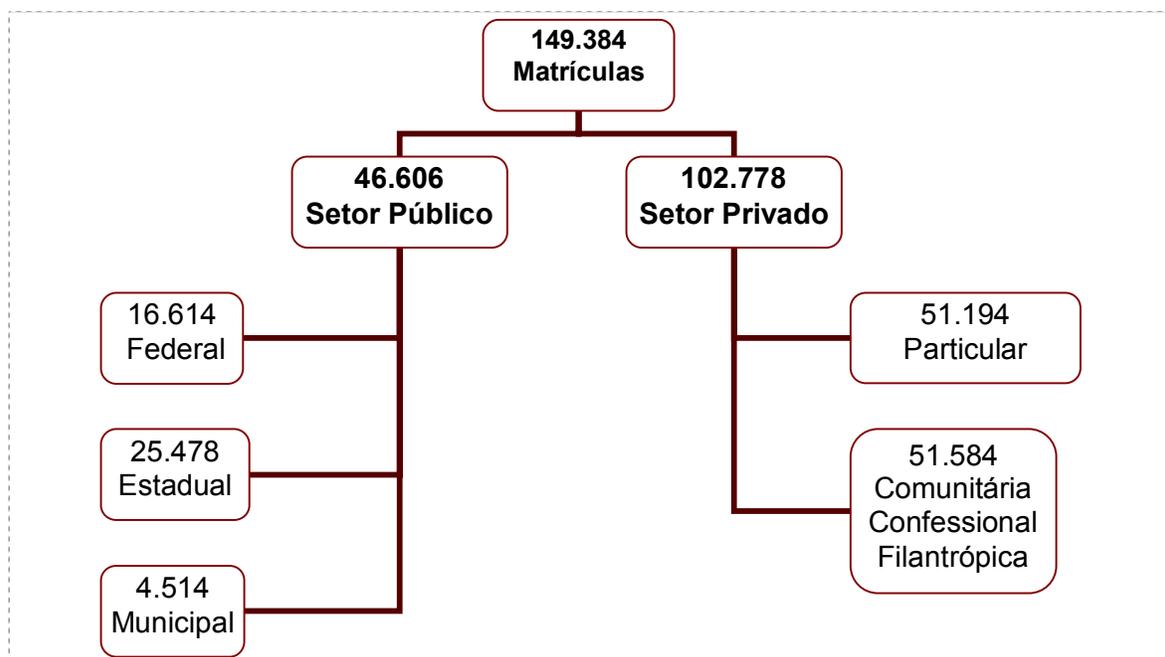
Conforme dados do MEC/Inep foram efetivadas 149.384 matrículas em cursos presenciais de graduação em Goiás no ano de 2006. Desse montante, 46.606 (31,2%) foram realizadas em instituições públicas, enquanto as outras 102.778 (68,8%) ocorreram em estabelecimentos de ensino superior do setor privado. Cumpre dizer que das 46.606 matrículas efetuadas no ano de 2006 em instituições de educação superior do setor público, a maioria (67,5%), aconteceu em instituições localizadas no interior do estado. Quando se trata das

<sup>139</sup> A retração da participação do setor público no conjunto de matrículas efetuadas em instituições de educação superior em Goiás ocorreu principalmente na década de 1990. Nesse sentido, no ano de 1990 o setor público foi responsável por 46,7% das matrículas realizadas nesse nível de ensino. Em 2000, essa participação já havia se reduzido para 35,5%. Com a expansão das matrículas da Universidade Estadual de Goiás a participação desse setor voltou a crescer nos anos de 2001 (39,5%) e 2002 (41,6%). A partir de 2003 a participação do setor público decresceu novamente, ficando com 38,6% em 2003, 36,6% em 2004; 32,8% em 2005 e 31,2% em 2006.

matrículas em estabelecimentos privados, a lógica se inverte. Das 102.778 matrículas efetuadas nesse segmento de ensino, 38,5% foram realizadas em instituições do interior. A maioria, 61,5%, concentrou-se em instituições situadas na capital do estado.

O organograma 3.1, a seguir, apresenta o número de matrículas em cursos presenciais de graduação no Estado de Goiás por categoria administrativa, tendo como referência o ano de 2006. É preciso notar que, naquele ano, as matrículas efetuadas em estabelecimentos privados encontravam-se distribuídos de forma bem equilibrada entre as instituições particulares, de um lado, e as comunitárias, confessionais e filantrópicas, de outro.<sup>140</sup> No setor público, o maior volume de matrículas ocorreu nos setores públicos estadual e federal.

Organograma 3.1 - Número de matrículas em cursos presenciais de graduação por categoria e sub-categoria administrativa – Goiás 2006

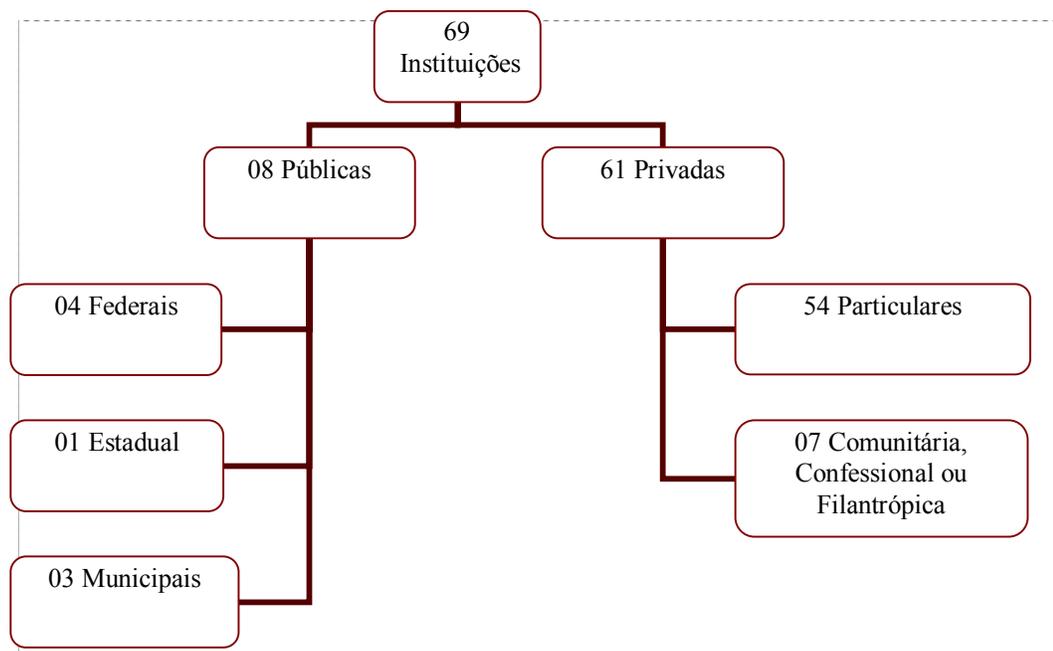


Fonte: MEC/Inep

<sup>140</sup> De acordo com dados do MEC/Inep, referentes ao ano de 2006, do montante de matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação em estabelecimentos do setor privado no país, 44,5% ocorreram em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Quando se considera apenas o Estado de Goiás, o MEC/Inep registra que 50,2% das matrículas foram realizadas em estabelecimentos desse nível e segmento de ensino.

De acordo com dados do MEC/Inep, o campo da educação superior em Goiás contava, em 2006, com 69 instituições de educação superior espalhadas por todo o território do Estado de Goiás.<sup>141</sup> Oito dessas instituições pertencem ao setor público, sendo quatro da esfera federal, uma estadual e três municipais; as outras 61 são instituições privadas, sendo 54 particulares e sete do segmento comunitário, confessional ou filantrópico. Ressalte-se que do montante de 69 instituições de educação superior existentes em Goiás em 2006, vinte estavam instaladas na capital e 49 no interior. O organograma 3.2 retrata a disposição das instituições de educação superior existentes em Goiás em 2006 por categoria administrativa.

Organograma 3.2 – Instituições de educação superior por categoria e sub-categoria administrativa – Goiás 2006



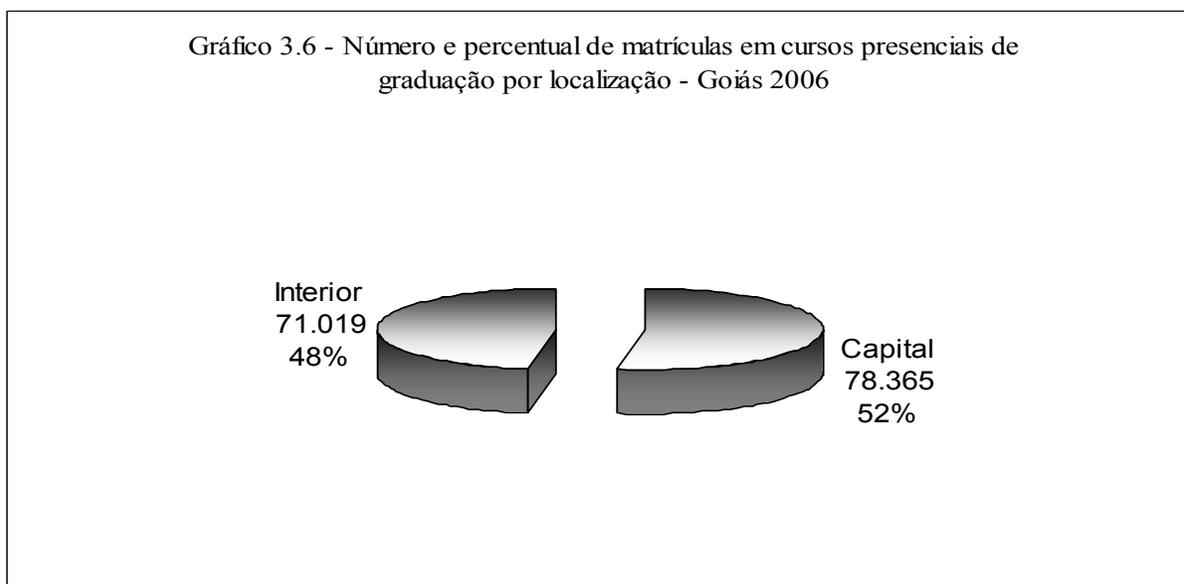
Fonte: MEC/Inep

Em relação à organização acadêmica, cumpre notar que das 69 instituições de educação superior existentes em 2006, quatro são universidades, três são centros universitários, duas são faculdades integradas, 52 são estabelecimentos isolados e oito são centros de educação tecnológica ou

<sup>141</sup> O quadro 1, em anexo, apresenta todas as instituições de educação superior existentes em Goiás no ano de 2007 por categoria administrativa, organização acadêmica e localização (cidade em que se encontra instalada).

faculdades de tecnologia. Quanto às universidades cumpre frisar que além da Universidade Federal de Goiás, da Universidade Católica de Goiás, da Universidade Estadual de Goiás e da Universidade de Rio Verde, contabilizadas pelo MEC como as únicas instituições universitárias existentes em Goiás, este estado conta ainda com a Universidade Salgado de Oliveira (Universo), a Universidade Paulista (Unip), a Universidade Cândido Mendes<sup>142</sup> e a Universidade Vale do Acaraú (UVA), todas instaladas na cidade de Goiânia, mas com sede em cidades de outros estados da federação.

Quanto à localização das instituições de educação superior instaladas em Goiás, tomando como referência os dados do MEC/Inep para o ano de 2006, é preciso notar que o percentual de matrículas realizadas no interior (48%) é um pouco menor do que aquele verificado em instituições instaladas na capital (52%). Quando se considera o sistema de educação superior do país como um todo, a configuração é outra. Nesse sentido, do total de matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação no Brasil, 55% (2.579.736) foram realizadas em estabelecimentos localizados no interior e 45% (2.096.910) em instituições da capital. O gráfico 3.6, a seguir, apresenta o número e percentual de matrículas na educação superior em Goiás por localização, tomando como referência o ano de 2006.



Fonte: MEC/Inep

<sup>142</sup> É preciso salientar que a Universidade Cândido Mendes oferta apenas cursos de pós-graduação na sua unidade instalada na cidade de Goiânia.

Conforme dados do MEC/Inep, referentes ao ano 2006, o percentual de matrículas efetuadas no turno diurno em instituições de educação superior instaladas em Goiás fica acima da média do país tomado em seu conjunto. Enquanto a média nacional é de aproximadamente 39%; em Goiás, por sua vez, a taxa de matrículas efetivadas nesse turno fica na casa dos 45%. Além disso, a proporção de matrículas efetuadas em instituições universitárias em Goiás fica um pouco acima da média nacional. Nesse sentido, o percentual de matrículas em instituições universitárias é de 53,7% quando se considera o país como um todo e de quase 60% quando se considera apenas o Estado de Goiás.

Como visto, as estatísticas inerentes à educação superior revelam que a expansão desse nível de ensino em Goiás tem sido mais significativa do que a verificada no país como um todo. Resta saber quais as razões desse fato. Em outras palavras, é preciso saber em que medida a recente expansão do número de matrículas em cursos presenciais de graduação em Goiás foi impulsionada pelas políticas públicas implementadas pelo governo estadual para esse nível de ensino.

Torna-se necessário frisar, mais uma vez, que as principais políticas públicas do governo do Estado de Goiás destinadas à educação superior a partir de 1999 concentraram-se no setor público estadual, com a criação da Universidade Estadual de Goiás, e no setor privado, com a implementação do Programa Bolsa Universitária da OVG. Antes de focar essas políticas governamentais, no entanto, é preciso salientar que o sistema de educação superior em Goiás possuía no ano de 2006, conforme dados do MEC/Inep, 9.471 funções docentes, sendo que desse total 10,2% eram exercidas por professores titulados apenas com o curso de graduação, 42,1% por especialistas, 34,6% por mestres e 13,1% por professores doutores.

Conforme se pode depreender da tabela 3.3, a seguir, de todos os segmentos de ensino que compõem o campo da educação superior em Goiás o setor público federal é o que apresenta a maior proporção de mestres e doutores. Nesse sentido, 70,6% do corpo docente que compõe as instituições do setor público federal são mestres ou doutores, enquanto nos demais segmentos de ensino essa proporção é de 39,2% no setor público estadual, de 27,2% no setor público municipal e de 43,8% no setor privado considerado em seu conjunto.

Tabela 3.3 – Número total de funções docentes na educação superior por categoria administrativa e grau de formação – Goiás 2006

Categoria administrativa	Grau de formação								Total
	graduados	%	especialistas	%	mestres	%	doutores	%	
GOIÁS	965	10,2%	3.887	42,1%	3.280	34,6%	1.239	13,1%	9.471
Público	314	8,8%	1.215	34,2%	1.135	31,9%	790	22,2%	3.554
Federal	230	12,6%	305	16,8%	601	33,1%	681	37,5%	1.817
Estadual	65	4,6%	799	56,2%	463	32,6%	94	6,6%	1.421
Municipal	19	6%	211	66,8%	71	22,5%	15	4,7%	316
Privado	651	11%	2.672	45,2%	2.145	36,2%	449	7,6%	5.917
Particular	288	9%	1.641	51,2%	1.132	35,4%	140	4,4%	3.201
Com./conf./fil.	363	13,4%	1.031	37,9%	1.013	37,3%	309	11,4%	2.716

Fonte: MEC/Inep

Além disso, é no seio das instituições do setor público federal que se concentra a maior proporção de professores que trabalham em regime de tempo integral em Goiás. Conforme dados do MEC/Inep, referentes ao ano de 2006, 85,6% das funções docentes existentes em instituições de educação superior pertencentes ao setor público federal eram exercidas por professores que trabalhavam em regime de tempo integral. Entre os professores do setor público estadual, isto é, da Universidade Estadual de Goiás, essa proporção foi de apenas 20,5%. No caso das instituições particulares em sentido estrito essa proporção foi menor ainda, ficando em torno de oito por cento. Nos estabelecimentos comunitários, confessionais e filantrópicos, por sua vez, 35,7% das funções docentes eram exercidas por professores que trabalhavam em tempo integral. Por outro lado, enquanto 76,5% das funções docentes das instituições particulares em sentido estrito eram exercidas por professores horistas, essa proporção era nula entre os professores do setor público federal e de 52,8% na Universidade Federal de Goiás. É preciso salientar que esses dados apontam para uma hierarquização dos diversos segmentos de ensino que estruturam o campo da educação superior em Goiás.

### 3.10 – A Universidade Estadual de Goiás

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi instituída pela lei 13.456 de 16 de abril de 1999, no primeiro ano de gestão do governo Marconi Perillo,<sup>143</sup> enquanto uma instituição de pesquisa, ensino e extensão com caráter público, laico e gratuito. A universidade em questão estabeleceu sede na cidade de Anápolis, mas fez opção por uma estrutura descentralizada, estabelecendo *campi* em vários municípios goianos.<sup>144</sup> A UEG incorporou, no ato de sua criação, a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana) e os demais estabelecimentos de educação superior de caráter público estadual então existentes no Estado de Goiás.<sup>145</sup> A partir dessa estrutura *multicampi* a expansão da universidade em foco ocorreu, sobretudo, mediante a interiorização do ensino. Interiorização esta marcada por um processo de proliferação de unidades ou pólos universitários<sup>146</sup> espalhados ao longo do território do Estado de Goiás.

A partir da criação da Universidade Estadual de Goiás, em 1999, o poder público estadual tornou-se um dos importantes provedores desse nível de ensino no Estado de Goiás, aumentando gradativamente sua participação na oferta de matrículas, ao menos até o ano de 2003. A partir de 2004, no entanto, a Universidade Estadual de Goiás diminuiu progressivamente sua participação na oferta de matrículas em cursos presenciais de graduação. Nesse sentido, de 7.798 matrículas efetuadas em instituições públicas estaduais em 1998, um

---

<sup>143</sup> A primeira gestão de Marconi Perillo (PSDB) como governador de Goiás ocorreu no período de 1999 a 2002. Em 2002 o mesmo foi reeleito para mais uma gestão (2003 – 2006). Desde 2007 é Senador pelo Estado de Goiás. O então vice-governador de Marconi Perillo, Alcides Rodrigues (PP), é o atual governador de Goiás, gestão 2007 a 2010.

<sup>144</sup> Atualmente a Universidade Estadual de Goiás está presente em cerca de 50 municípios do Estado, seja na forma de Unidade ou Pólo Universitário. O mapa 3.1, no final desse capítulo, apresenta os municípios goianos em que a UEG se faz presente.

<sup>145</sup> A Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, além de incorporar a Universidade Estadual de Anápolis transformou 28 autarquias estaduais em unidades universitárias da Universidade Estadual de Goiás. É preciso salientar, no entanto, que de todas as instituições de educação superior de caráter público estadual que foram incorporadas à UEG apenas treze estavam em funcionamento à época da criação da referida universidade. O quadro 2, em anexo, apresenta as 28 autarquias incorporadas à Universidade Estadual de Goiás, sendo que as treze primeiras estavam em funcionamento à época da criação da UEG. As demais estavam em processo de implantação ou foram criadas no ato da fundação da referida universidade.

<sup>146</sup> *Grosso modo*, a diferença entre Unidade e Pólo é que a Unidade é fundada por decreto e tem um Diretor eleito. Além de ser permanente. O Pólo, por sua vez, é formado para atender uma demanda temporária de cursos como os de Licenciatura Plena Parcelada. O Pólo é criado a partir de convênios entre a Universidade Estadual de Goiás e os municípios do Estado. Cabe lembrar que se o Pólo tiver mais de três cursos é constituído um coordenador geral e coordenadores para cada curso.

ano antes da implantação da Universidade Estadual de Goiás, chegou-se a 25.478 matrículas no ano de 2006, sendo que em 2003 esta universidade chegou a matricular 34.113 estudantes de graduação, representando, naquele ano, um percentual de quase 25% das matrículas realizadas em todo o Estado de Goiás.

Conforme se pode observar no gráfico 3.7, a seguir, o maior surto expansionista em termos de matrículas efetuadas no setor público estadual, isto é, na Universidade Estadual de Goiás, ocorreu entre os anos 2000 e 2002. De 11.372 matrículas efetuadas no ano de 2000 chegou-se a 18.352 em 2001, tendo um crescimento de mais de 60% em apenas um ano. No ano seguinte a universidade em questão registrou o total de 31.575 matrículas em cursos presenciais de graduação, atingindo um crescimento de 72% só no ano de 2002.



Fonte: MEC/Inep

É preciso salientar que um dos principais indutores da expansão da Universidade Estadual de Goiás (UEG), expressos pelo aumento do número de matrículas efetivadas, foi a oferta de cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP), mais conhecidos como “parceladas”. Tais cursos foram fruto de parcerias entre os diversos municípios goianos e a Universidade Estadual de Goiás e foram criados com o propósito de qualificar o quadro de docentes das

redes públicas estaduais e municipais que integram a educação básica do Estado de Goiás.<sup>147</sup> Apesar das condições precárias de funcionamento – aos finais de semana, férias e feriados, sem instalações físicas adequadas e com corpo docente com pouca qualificação – os cursos das “parceladas” somados aos cursos regulares foram responsáveis pelo vertiginoso crescimento da Universidade Estadual de Goiás, tornando-se uma das maiores universidades do país em número de alunos matriculados em cursos presenciais de graduação.<sup>148</sup>

De acordo com o Diretor de Assuntos Institucionais da Universidade Estadual de Goiás<sup>149</sup> o Programa Emergencial de Formação de Professores, conhecido como Licenciatura Plena Parcelada, foi criado em 1998 pela Secretaria Estadual de Educação, mas foi sob a jurisdição da UEG, a partir de 1999, que o mesmo se expandiu. Conforme esse diretor, diferentemente dos cursos regulares, que é gratuito, o Programa de Formação de Professores é um serviço que a universidade vende a seus parceiros, incluindo o próprio Estado, as prefeituras municipais e os sindicatos de professores.

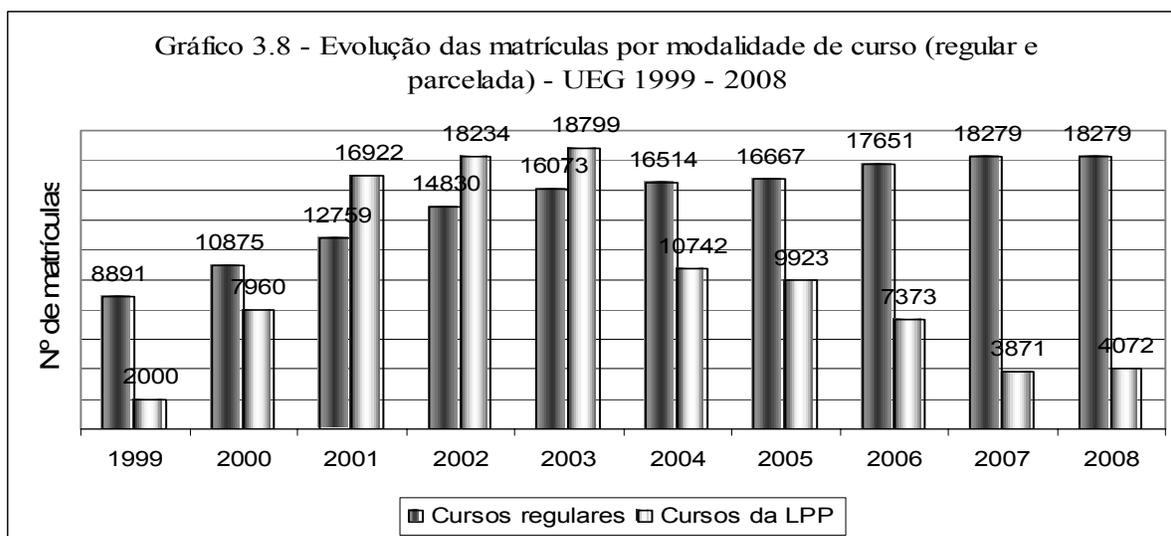
Nesse contexto é preciso registrar que os cursos da Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás titularam, entre 1999 a 2005, 23.595 estudantes, enquanto os cursos de graduação regulares titularam 19.186 alunos entre 1999 e 2006. Como se pode perceber no gráfico 3.8, a seguir, entre os anos 2001 e 2003 os cursos de Licenciatura Plena Parcelada foram responsáveis por mais matrículas do que os cursos regulares. A partir de 2004, no entanto, enquanto os cursos regulares continuaram mantendo suas ofertas de matrículas a um nível estável, os cursos do programa emergencial de formação de professores passaram a reduzir progressivamente sua participação no conjunto de matrículas efetuadas no seio da Universidade Estadual de Goiás.

---

<sup>147</sup> É preciso salientar que a Universidade Estadual de Goiás firmou também algumas parcerias com sindicatos de professores da rede privada, ofertando ao corpo docente desse segmento de ensino os referidos cursos de Licenciatura Plena Parcelada. Mas, os grandes parceiros dessa universidade, conforme fala do Diretor de Assuntos Institucionais da UEG foram o poder público estadual e as prefeituras municipais.

<sup>148</sup> Conforme dados do MEC/Inep referentes ao ano de 2004 a Universidade Estadual de Goiás ocupava, naquele ano, a posição de nona maior universidade do país em número de alunos em cursos presenciais de graduação. Entre as instituições públicas ficava atrás apenas da Universidade de São Paulo – USP. (cf. Folha de São Paulo, p. C2, domingo, 22 de janeiro de 2006).

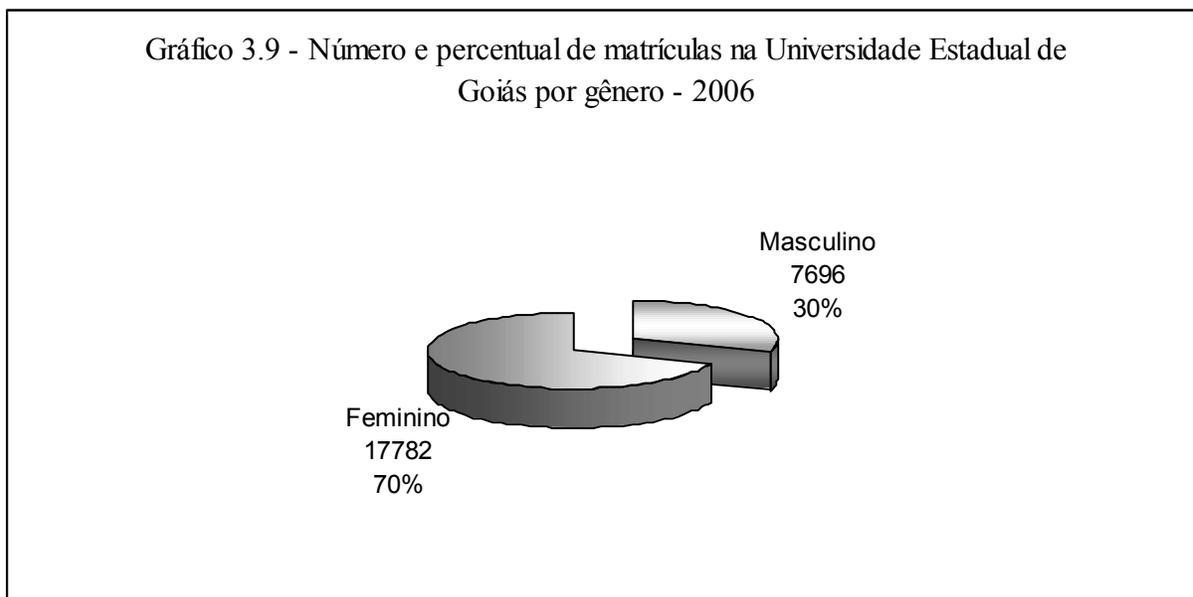
<sup>149</sup> Trata-se do senhor Odair Firmino, Diretor de Assuntos Institucionais da Universidade Estadual de Goiás, em entrevista concedida a essa pesquisa no dia 01/05/2008, na sede da UEG, em Anápolis.



Fonte: Diretoria de Planejamento da UEG

Conforme dados da Diretoria de Planejamento da Universidade Estadual de Goiás, contidos no Relatório de Gestão de março de 2008, a referida instituição conta com 1969 professores, sendo que cerca de 74% trabalham em regime de contrato temporário. Note-se que entre os professores temporários predomina a baixa titulação: Doutor (3,6%), Mestre (17,6%), Especialista (63,3%) e Graduado (15,5%). Em termos de estrutura de funcionamento dos cursos nas várias unidades e pólos universitários a realidade não é homogênea, mas, de um modo geral, a se julgar pelas bibliotecas e laboratórios, o quadro não é dos mais favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

No tocante ao alunado da Universidade Estadual de Goiás torna-se necessário chamar a atenção para o elevado percentual de mulheres que integram o público estudantil dessa instituição. Os dados do MEC/Inep, referentes ao ano de 2006, apontam que cerca de 70% do público estudantil da Universidade Estadual de Goiás é composto por mulheres. É preciso lembrar que a taxa feminina de matrículas em cursos presenciais de graduação é de 55% quando se considera o Brasil como um todo e de 59% quando se considera o Estado de Goiás. O gráfico 3.9, a seguir, apresenta o número e a proporção de estudantes da UEG por sexo.



Fonte: MEC/Inep

### 3.11 – O Programa Bolsa Universitária da OVG

As políticas públicas do governo estadual para a educação superior em Goiás não se restringem ao setor público. O governo do Estado de Goiás criou, também em 1999, o Programa Bolsa Universitária em parceria com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). A OVG foi fundada em 1947 por dona Ambrosina Coimbra Bueno, esposa do então governador Jerônimo Coimbra Bueno. Desde sua criação essa entidade tem sido presidida pela Primeira-dama do Estado de Goiás. A Organização das Voluntárias de Goiás surgiu enquanto uma instituição de caráter eminentemente assistencialista e se coloca atualmente como uma organização que, a despeito de conservar sua missão original, visa promover a inclusão social e a cidadania.<sup>150</sup>

O Programa Bolsa Universitária da OVG foi criado pelo Decreto nº 5.028 de 25 de março de 1999, sendo posteriormente modificado pela Lei nº 13.918 de 03 de outubro de 2001 e regulamentado pelo Decreto 5.536 de 21 de janeiro de 2002. De acordo com a Diretora Executiva do Programa Bolsa Universitária, o programa de concessão de bolsas a estudantes

<sup>150</sup> Conferir a história da Organização das Voluntárias de Goiás, disponível em [www.ovg.org.br](http://www.ovg.org.br)

da educação superior provenientes das camadas menos abastadas economicamente foi o primeiro do gênero a ser implantado no Brasil.<sup>151</sup> É preciso lembrar que o Programa Bolsa Universitária destina-se a estudantes regularmente matriculados em instituições de educação superior do setor privado, devidamente conveniadas com o referido programa, desde que não tenham condições financeiras de arcarem com as despesas de uma formação de nível superior.

Desde sua criação em 1999, o Programa Bolsa Universitária concede bolsas de estudo no valor de até R\$ 250,00 a estudantes de baixa renda matriculados em instituições de educação superior de natureza privada instaladas no território goiano.<sup>152</sup> Note-se que o valor da bolsa é repassado diretamente à instituição em que o aluno cursa a graduação e, caso o estudante se transfira para outro estabelecimento de ensino conveniado com o referido programa, o benefício o acompanha. O período de vigor da bolsa corresponde ao tempo de duração do curso em que o aluno está matriculado, sendo que a cada semestre os bolsistas precisam renovar seus benefícios.<sup>153</sup> Uma das exigências para que o aluno mantenha a bolsa é que o mesmo não seja reprovado em nenhuma das disciplinas cursadas a cada semestre. Além

---

<sup>151</sup> Conforme Celina Urzêda, Diretora Executiva do Programa Bolsa Universitária da OVG, o programa de concessão de bolsas implantado em Goiás serviu de modelo para outros estados da federação. Segundo essa diretora, esses foram os casos da Bahia, São Paulo, Ceará e Tocantins. Em suas palavras “A nível de governo de Estado não se conhecia nenhum, tanto é que nós tivemos algumas dificuldades de elaboração de documentos para a criação do Programa. [...] Então aí nós procuramos similaridade e não conseguimos, depois sim, nós recebemos visitas de várias Secretarias de Estado, de outros estados ou de pessoas que vieram aqui visitar para implantação. Já foi para o Mato Grosso, já mandamos. Já veio gente do Mato Grosso, implantaram uma bolsa semelhante, às vezes até com melhorias, né! porque o que a gente imagina que poderia ser melhorado aqui, mas pela lei do costume não se muda, então lá já teve melhoras. Em Mato Grosso, em São Paulo. A bolsa universitária de São Paulo foi feita nos moldes daqui, de Mato Grosso, de Palmas, fora a documentação que a gente encaminha para quase todos estados brasileiros. Nós já encaminhamos para Bahia. [...] Na Bahia o chefe de gabinete ou o secretário, não sei quem mais que veio. Já esteve aqui, já levou o programa pra lá, porque lá já existia um tipo de bolsa do Governo, mas não existia a contrapartida e eles ficaram muito interessados [...] o lançamento da contrapartida e assim para vários Estados, para deputados federais que pedem informações, a gente tem repassado essas informações para vários Estados. Acho que no Ceará já foi implantado. Que eu estou me lembrando assim, de cabeça, é no Mato Grosso, no Tocantins, no Ceará, em São Paulo eu tenho quase certeza que já foram implantados.” (entrevista realizada dia 09/01/2007, na sede do Programa Bolsa Universitária)

<sup>152</sup> É preciso salientar que não necessariamente o valor do benefício é de R\$ 250,00. De acordo com o decreto que instituiu o Programa Bolsa Universitária para mensalidades de até R\$ 312,00 o repasse é de 80%. Quando a mensalidade for superior a R\$ 312,00 o valor da bolsa tem o teto limite de R\$ 250,00. Conforme Celina Urzêda, Diretora Executiva do Programa Bolsa Universitária, a Comissão Executiva do programa em questão define como padrão conceder o limite máximo do valor do benefício ao alunado das instituições privadas conveniadas.

<sup>153</sup> Para se cadastrar ao Programa o estudante precisa estar matriculado numa instituição de educação superior do setor privado e preencher um formulário próprio para a seleção do benefício. Uma vez cadastrado, o aluno será avaliado por uma comissão, a partir dos dados fornecidos no formulário, podendo receber uma visita em sua casa para confirmação dos dados. De acordo com as necessidades dos alunos e com os recursos disponíveis vão sendo concedidos os benefícios.

disso, o bolsista precisa fazer a chamada contrapartida, prestando serviços, de oito a vinte horas semanais, em entidades governamentais e não governamentais cadastradas como parceiras do Programa Bolsa Universitária.<sup>154</sup>

Conforme dados divulgados na revista *Movimento Cidadania*,<sup>155</sup> veículo de divulgação da OVG, em julho de 2004 o Programa Bolsa Universitária já havia beneficiado 36.700 estudantes em 58 instituições de educação superior privadas conveniadas com a Organização das Voluntárias de Goiás. Em março de 2006 já se contabilizavam mais de 60.000 estudantes beneficiados por esse programa. Conforme entrevista cedida por Celina Urzêda, gerente executiva do Programa Bolsa Universitária da OVG, em janeiro de 2007 o programa em questão já havia beneficiado cerca de 70 mil alunos desde sua criação em 1999.

Atualmente o Programa Bolsa Universitária opera em baixa, pois desde meados de 2006 experimenta uma crise que resultou no acúmulo de uma dívida de 36 milhões de reais junto às instituições de educação superior conveniadas e na redução do valor do benefício de R\$ 250,00 para R\$ 200,00 em junho de 2007, além do fato de que durante todo o ano de 2007 o governo não liberou nenhuma nova bolsa. Não obstante essa crise, o Programa Bolsa Universitária ainda atende cerca de dez mil estudantes do ensino superior privado em Goiás.<sup>156</sup> Além disso, em março de 2008 o atual governador do Estado de Goiás, Alcides Rodrigues, anunciou a liberação de 2000 novas bolsas de estudo, dando mostras que o programa em questão ainda faz parte do plano de governo.

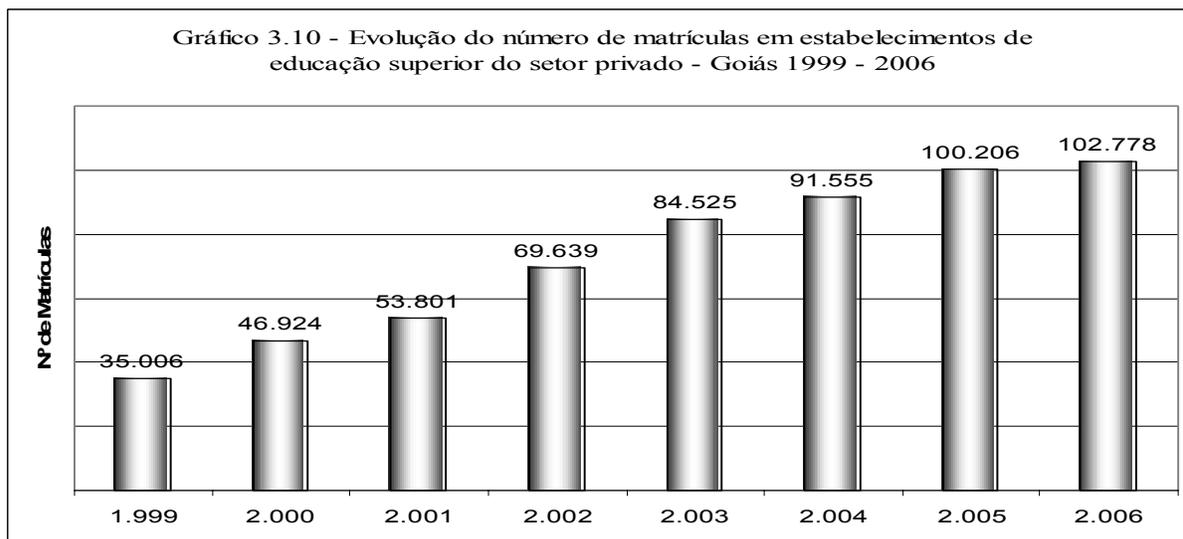
É preciso saber em que medida a recente expansão do número de matrículas na educação superior privada em Goiás foi impulsionada pelo Programa Bolsa Universitária do governo estadual em parceria com a OVG. O gráfico 3.10, a seguir, apresenta a evolução do número de matrículas em cursos presenciais de graduação do setor privado no Estado de Goiás, de 1999 a 2006.

---

<sup>154</sup> No sítio da OVG, no espaço destinado ao Programa Bolsa Universitária, existe uma lista com todos os órgãos em que os estudantes podem fazer a contrapartida. Esta lista possui 25 páginas com os mais variados tipos de instituições: igrejas, creches, escolas, universidades, fundações, ONGs, delegacias, etc.

<sup>155</sup> Conferir a revista *Movimento Cidadania*, em especial as edições a seguir: Ano III, nº 14, junho de 2004 e Ano V, nº 21, março de 2006.

<sup>156</sup> Não foi possível saber o número exato de bolsistas. A justificativa de uma funcionária da OVG foi que em janeiro e fevereiro muitas pessoas são desligadas do programa por não atenderem um dos requisitos para se manterem com a bolsa: ser aprovado em todas as disciplinas cursadas. Segundo ela, nesse período a mudança no cadastro é contínua, tornando-se impossível fornecer uma informação mais precisa.



Fonte: MEC/Inep

Além disso, é preciso saber também qual a natureza dessa política pública? Quais os critérios definem a concessão de tais bolsas? São critérios impessoais? Quem são os atores que mais se beneficiam de tal programa? São os estudantes das camadas populares ou são os proprietários das instituições de educação superior privadas? O fato de que uma instituição de caráter filantrópico e assistencialista, como é o caso da OVG, gerir o Programa Bolsa Universitária parece sinalizar numa dada direção, indicando, quem sabe, um caminho a ser percorrido pela análise sociológica. De qualquer forma é preciso registrar que o programa em foco tem se tornado um dos importantes propulsores da expansão da educação superior no Estado de Goiás.

### 3.12 – A lógica de expansão do ensino superior em Goiás

As estatísticas apontam para o aumento do número de matrículas em cursos presenciais de graduação no Estado de Goiás nos últimos anos. Diante disso, emerge uma questão: qual a lógica tem comandado a recente expansão da educação superior em Goiás? Antes de tentar responder essa questão é preciso ter em mente que a história da educação superior em Goiás tem sido marcada pela forte presença do poder público estadual. Nesse

sentido, qualquer que seja a resposta, se ela não contemplar esse fato ela será sempre parcial e limitada. Essa dependência histórica do campo da educação superior de Goiás em relação ao poder público estadual quase sempre se traduz em pactos políticos-eleitoreiros entre líderes políticos e setores das camadas sociais mais abastadas economicamente, seja no âmbito municipal ou estadual.

É preciso lembrar, com Bourdieu (2004), que o campo, qualquer que seja, é estruturado a partir de lutas e disputas entre os diversos atores que o compõem, seja para conservar ou para transformar a ordem social existente em seu meio. Vale lembrar ainda que nenhum campo é completamente autônomo e imune às interferências externas. Nesse sentido, o campo ou sub-campo da educação superior em Goiás é marcado pela tensão entre a autonomia e a heteronomia. Registre-se que a autonomia relativa do campo da educação superior em Goiás não é homogênea, pois alguns setores desse campo são mais permeáveis e vulneráveis às interferências externas, enquanto outros são mais autônomos, como, por exemplo, o ocupado pelos estabelecimentos públicos federais.

Na medida em que o campo da educação superior em Goiás é uma espécie de microcosmo dentro de um macrocosmo o mesmo não está imune às pressões externas, sejam elas sociais, políticas, econômicas ou de qualquer outra natureza. Nesse sentido, para se compreender a lógica de funcionamento desse campo em questão torna-se necessário compreender a relação que este estabelece com outros campos, bem como encontrar parâmetros para que se possa situá-lo dentro de um contexto nacional e global de educação superior.

Em alguns aspectos o campo da educação superior em Goiás é remodelado a partir de transformações mais amplas que ocorrem nesse nível de ensino e mesmo na sociedade tomada em seu conjunto, seja em âmbito nacional ou internacional. Porém, não se pode ignorar as particularidades históricas de cada campo da educação superior, seja ele local ou nacional. Dessa forma, estabelece-se uma tensão entre o local, o nacional e o global, no sentido de transformar ou conservar a estrutura do campo em questão.

Como as tensões e lutas para impor determinados *modus operandi* ou representações da realidade são partes constitutivas de todo e qualquer campo, seria ingenuidade acreditar que apenas uma lógica estruturaria as práticas de todos os agentes que compõem a educação

superior em Goiás. Esse campo, como qualquer outro, não possui uma lógica de funcionamento abstrata, que seria a-histórica e que estaria imune às injunções do tempo e do espaço.

Seria, então, necessário reformular aquela questão posta no início desse tópico e procurar compreender não a lógica, mas as lógicas que estruturam e comandam a expansão da educação superior em Goiás nos últimos anos. Assim, é preciso reconhecer que a lógica de expansão do setor privado nesse nível de ensino em Goiás não foi a mesma lógica que assumiu o setor público, apesar de manterem pontos de contatos e algumas semelhanças. Da mesma forma, a lógica de expansão do setor público estadual não foi a mesma que se verificou no setor público federal.

A diversidade e complexidade do campo da educação superior, não apenas em Goiás ou no Brasil, mas em praticamente todos os países do mundo torna-se um desafio para a análise sociológica. O desafio deste estudo em particular, como já se disse, consiste em compreender as lógicas de expansão da educação superior em Goiás a partir das políticas públicas adotadas por parte do governo estadual para esse nível de ensino, sobretudo a partir de 1999.

### **3.13 – Aspectos culturais que modelam o campo da educação superior em Goiás**

Não querendo minimizar a importância das políticas públicas destinadas à educação superior em Goiás é necessário entendê-las dentro do contexto histórico e cultural do Estado de Goiás e do país como um todo no qual os políticos, de uma forma geral, estão acima da estrutura burocrática dos partidos e as políticas públicas, sobretudo as de caráter social, acabam por ocultar interesses particulares ou partidários. (Dourado, 2001)

Nesse contexto, inserem-se tanto as políticas públicas do governo estadual destinadas ao setor privado quanto àquelas direcionadas ao setor público em educação superior. Caso se considere a fala de alguns professores entrevistados, em alguns cursos das instituições de educação superior que recrutam estudantes das classes menos abastadas economicamente, a proporção de bolsistas do Programa Bolsa Universitária da OVG era maior do que a de não-

bolsistas, isso entre os anos 2002 e 2005. Conforme depoimento de professores da Faculdade Padrão,<sup>157</sup> coletados em entrevistas, quando havia reunião com os bolsistas da OVG sobravam poucos alunos em sala de aula. Em uma turma de pedagogia da Faculdade Padrão, conforme fala de alguns professores daquela instituição, apenas três alunas não eram bolsistas. Vale lembrar que nessa mesma turma estudava a esposa de um vereador de Goiânia.

Ao serem indagados, alguns bolsistas da OVG não titubearam em responder, uns em entrevista e outros em conversas informais, que foram contemplados com a bolsa graças à intervenção de políticos, sendo que alguns deles disseram que já haviam tentado conseguir a bolsa e não tinham alcançado êxito. Quando acionaram algum político, no entanto, conseguiram o benefício sem burocracia.<sup>158</sup> A maioria dos entrevistados, no entanto, disse que se inscreveram normalmente no programa em questão e conseguiram a bolsa, sem a intervenção de ninguém. Mas mesmo estes disseram conhecer casos de colegas ou conhecidos que tinham conseguido o benefício mediante intervenção política ou por meio de uma pessoa influente. Não apenas os estudantes entrevistados afirmaram que os critérios de distribuição de bolsas da OVG não são tão impessoais como seria de se presumir de uma política pública do governo estadual. Nesse sentido, a Diretora Acadêmica da Faculdade Alves Faria (Alfa), em entrevista a essa pesquisa, declara que muitos bolsistas da OVG matriculados na instituição em que trabalha não necessitam do referido benefício, enquanto outros estudantes, que realmente precisam, não são contemplados pelo programa do governo estadual em parceria com a OVG.<sup>159</sup>

Conforme declara uma bolsista da OVG que estudava na Faculdade Padrão, em 2006, ela teria conseguido a bolsa por intermédio do proprietário da instituição em que

---

<sup>157</sup> Treze professores da Faculdade Padrão concederam entrevista a essa pesquisa. Note-se que a Faculdade Padrão, bem como as demais instituições de educação superior do setor privado contempladas na pesquisa de campo, será objeto de investigação do quinto capítulo.

<sup>158</sup> Esse também foi o caso de um estudante de direito que disse ter conseguido a bolsa pelo fato de um juiz, com quem estagiava no Fórum de Goiânia, ter enviado um ofício à direção do Programa Bolsa Universitária solicitando a bolsa para o mesmo.

<sup>159</sup> Nas palavras dessa diretora, “Boa parte desses alunos, infelizmente não é cem por cento, porque eu gostaria de dizer assim: cem por cento dos alunos que são bolsistas da OVG são meritosamente bolsistas da OVG e o cotidiano não nos mostra cem por cento essa realidade. Às vezes deparamos com situações de ver um aluno que precisa muito da bolsa da OVG não ter a bolsa da OVG e outro, que no nosso entendimento, até pelos dados oficiais que nós temos desse aluno, da ficha-cadastro, do formulário sócio-econômico que ele preenche quando entra pra faculdade e tudo, ele tem a bolsa da OVG. Mas, infelizmente essa é uma questão que não está no nosso mérito tomar decisões sobre isto.”

estudava. Nesse sentido, não se pode negligenciar o fato de que entre os proprietários das instituições privadas, muitos deles costumam manter uma relação de proximidade e influência junto aos políticos e dirigentes de órgãos públicos, isso quando eles mesmos não fazem parte do jogo e da arena política local, estadual ou mesmo nacional.<sup>160</sup>

Em entrevista realizada com o proprietário e mantenedor da Faculdade Padrão, em 2006, o mesmo disse que os recursos financeiros provenientes da parceria estabelecida entre a OVG e a Faculdade Padrão era utilizado, prioritariamente, para o pagamento do quadro de funcionários, reconhecendo ele mesmo a importância do Programa Bolsa Universitária para a expansão de sua instituição de ensino que, segundo ele, possuía em torno de 9.000 estudantes.

Dessa forma, o Programa Bolsa Universitária cumpre ao menos dois papéis sociais. Por um lado, possibilita o acesso e a permanência de jovens na educação superior, sobretudo aqueles provenientes das camadas populares e sem condições para arcar com os custos de uma formação de nível superior. Por outro, tende a cumprir uma função social menos altruísta, a de fortalecer o mercado de educação superior no Estado de Goiás, beneficiando principalmente os proprietários das instituições de educação superior do setor privado. Nesse sentido, em 2006, quando o programa em questão começava a dar sinais de sua crise,<sup>161</sup> em razão da incapacidade do governo de mantê-lo por falta de verbas, ao final de cada semestre circulava entre os professores da Faculdade Padrão uma lista de bolsistas da OVG que tinham sido reprovados. O recado da coordenação pedagógica era para ver o que seria possível fazer, pois a manutenção dos professores no emprego dependeria da existência de alunos matriculados na instituição e que, portanto, a “reprovação desnecessária” não seria interessante para ninguém. Para se ter uma idéia, numa dessas listas havia 142 bolsistas reprovados, o que significaria

---

<sup>160</sup> Nesse sentido não é preciso fazer esforço para se lembrar que o Diretor e um dos proprietários da Faculdade Cambury, Giuseppe Vecci, foi Secretário do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás na primeira gestão de Marconi Perillo à frente do Estado (1999 – 2002). Da mesma forma, um dos proprietários das Faculdades Sul-Americanas (Fasam), Iram Saraiva Junior, é Secretário de Obras e Habitação na gestão de Iris Resende Machado à frente da prefeitura de Goiânia (2005 – 2008). Para citar apenas mais um caso, um dos proprietários da Universo, com *campi* em Goiânia, Wellington Salgado, é Senador por Minas Gerais.

<sup>161</sup> A crise do Programa Bolsa Universitária fica evidenciada pela dívida acumulada de R\$ 36 milhões que o Estado passou a ter com as instituições de educação superior conveniadas com a OVG. Tal dívida corresponde ao atraso de sete meses no repasse de verbas às instituições conveniadas, sendo duas do ano de 2006 e cinco de 2007. A fim de contornar essa crise, a OVG anunciou, em junho de 2007, “a redução de 250 reais para 200 reais no repasse equivalente a cada bolsa. O corte no valor foi anunciado junto com o parcelamento em 25 vezes para pagamento da dívida de R\$ 36 milhões que o Estado tem com as instituições de ensino superior (IESs) conveniadas com a OVG.” (cf. Bolsa Universitária vai cair para R\$ 200. In: O Popular, 07 de junho de 2007, p. 2.)

cerca de R\$ 35.000,00 a menos por mês no caixa da faculdade, sem contar com o restante da mensalidade que deveria ser pago pelo bolsista, já que o programa em questão só cobria até a quantia de R\$ 250,00 por bolsista/mês.

No que se refere às políticas governamentais destinadas à educação superior pública, com destaque para a criação da Universidade Estadual de Goiás, não obstante o discurso oficial de que uma das missões dessa universidade é promover a oportunidade de acesso ao saber científico e à cultura acadêmica mais ampla aos jovens de todo o Estado de Goiás, sobretudo os do interior, respeitando sempre as potencialidades e demandas de cada região, não se pode negar que a instalação de um pólo ou unidade da UEG passa, em última instância, por uma decisão política, mesmo que legitimada por órgãos colegiados dessa universidade. Nesse sentido é que se explica, ao menos em parte, porque em algumas cidades de uma dada região e não em outras foram instaladas unidades da Universidade Estadual de Goiás.

### **3.14 – A educação superior em Goiás no contexto nacional e internacional**

Para além dessas particularidades históricas e culturais que perpassam praticamente todas as esferas da vida social não apenas no Estado de Goiás, mas no Brasil como um todo, qual seja, o fato das pessoas<sup>162</sup> estarem, de um modo geral, acima das leis e das normas impessoais das instituições burocráticas, torna-se necessário indagar: como fica a inserção da educação superior em Goiás no contexto nacional e internacional?

Antes de esboçar uma resposta a essa questão é preciso registrar o descompasso histórico-cronológico existente entre a educação superior no âmbito europeu, latino-americano, brasileiro e goiano. Nesse sentido, cumpre ressaltar que a educação superior, como visto anteriormente, surgiu na Europa Medieval sob a forma de instituições universitárias, isso entre os séculos XII e XIII. Na América Espanhola, esse nível de ensino foi implementado no século XVI, também sob a forma de universidades. No Brasil, a educação superior surgiu

---

<sup>162</sup> Assume-se nesse ponto, a perspectiva de Damatta (1997), segundo a qual o Brasil comporta, ao mesmo tempo, uma estrutura social moderna, com leis universais e impessoais, e uma outra tradicional, assentada nas relações pessoais, nos autoritarismos e na inflexão da lei diante das pessoas. Conferir em especial o capítulo IV, Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. (p. 179 a 248)

apenas no século XIX, com quase três séculos de atraso em relação aos países vizinhos, sob a forma de estabelecimentos isolados. Goiás, por sua vez, conheceu de fato sua primeira instituição de educação superior já no século XX, também organizada sob a forma de escola isolada.

Não obstante a universidade medieval não ter sido uma instituição completamente autônoma é de se presumir que nas suas origens, quando se estruturava a partir de corporações, seja de professores ou de estudantes, a autonomia de tais instituições era maior do que é atualmente.<sup>163</sup> Note-se que quando a educação superior chegou ao Brasil, em 1808, a universidade não era a única forma desse nível de ensino se organizar, pois já havia se estabelecido a tradição dos *colleges* americanos e a França, sob o domínio de Napoleão, já havia reformado seu sistema de educação superior. A essa época muitos países europeus já haviam reformado ou estavam modernizando seus respectivos sistemas nacionais de educação superior. Como visto no primeiro capítulo as reformas da educação superior implementadas por várias nações européias, entre os séculos XVI e XVIII, concorreram no sentido de ampliar a influência do Estado sobre os destinos desse nível de ensino.

A despeito das particularidades nacionais e das manifestações locais, dois modelos de educação superior erigidos na Europa do século XIX tornaram-se referência para vários países do mundo, inclusive para o Brasil. Trata-se do modelo francês (ou napoleônico) e do modelo alemão (ou humboldtiano). Ressalte-se que tanto a educação superior que se erigiu no Brasil tomado em seu conjunto a partir do século XIX quanto àquela que foi edificada no Estado de Goiás em particular a partir dos primeiros anos do século XX seguiu a lógica de estruturação de escolas isoladas, portanto, sob influência direta do modelo francês. É preciso registrar ainda que o modelo napoleônico de educação superior foi edificado para estar a serviço dos interesses nacionais e, diferentemente daquele que se erigiu na Alemanha a partir

---

<sup>163</sup> A despeito da Universidade Medieval se estruturar enquanto uma corporação (autônoma) de mestres e estudantes, é preciso reconhecer que a autonomia de tais instituições não era e não é absoluta. Conforme Durham (2003, p. 280) “Deve-se considerar (...) que o autoritarismo do Estado não é a única ameaça à liberdade acadêmica. No passado, a luta pela autonomia se travou, em grande parte, contra as tentativas de controle intelectual que partiam da Igreja. Mais recentemente, configurou-se uma terceira ameaça, a qual se concretiza na tentativa de subordinar o ensino e a produção de conhecimento a interesses de mercado e que se manifesta de forma mais visível no setor privado.”

das reformas de Wilhelm von Humboldt, não presumia a autonomia dos estabelecimentos desse nível de ensino frente às interferências do Estado.

Numa sociedade, como a brasileira, em que o processo de racionalização da vida social e de burocratização das instâncias governamentais distancia-se da tendência histórica verificada nas sociedades ocidentais, conforme assinala Max Weber (1996), o modelo de educação superior implantado foi o francês. Nesse contexto, não obstante a profissionalização da carreira docente a partir da Reforma Universitária de 1968 e a institucionalização da educação superior em estatutos que, em tese, resguardam as ingerências políticas e administrativas, ainda nos tempos atuais a educação superior brasileira sofre as ressonâncias das flutuações do jogo político. No caso das políticas públicas do governo do Estado de Goiás destinadas à educação superior não é diferente.

Cumprir também que o modelo de educação superior que se erigiu no Brasil, de uma forma geral, e no Estado de Goiás, em particular, ao menos num primeiro momento distanciou-se daquele instituído nos Estados Unidos. É que no caso brasileiro a educação superior foi, por longos anos, privilégio das elites.<sup>164</sup> Quanto ao modelo de educação superior americano, diferentemente do que se verificou no caso brasileiro, houve, ainda no século XIX, uma tendência rumo à democratização do acesso a esse nível de ensino naquela sociedade.

### **3.15 – Massificação e diversificação da educação superior**

Quanto ao processo de massificação da educação superior, não obstante ter se tornado um fenômeno generalizado a partir de meados do século XX, as diferenças nacionais não podem ser ignoradas. Nesse sentido, em países como os Estados Unidos a incorporação em larga escala de estudantes no sistema nacional de educação superior remonta a 1862, quando o governo federal instituiu um programa de concessão de terras às universidades, conhecido como *Morril Act*, e que se traduziu na democratização do acesso dos jovens qualificados a esse nível de ensino (Kerr, 2005). Registre-se que as políticas de fomento à

---

<sup>164</sup> A se considerar o fato de que boa parte dos estudantes da Universidade Medieval era recrutada nas camadas médias urbanas da época, é preciso reconhecer que até mesmo a universidade do período medieval era menos elitista do que o modelo de educação que se erigiu no Brasil como um todo e em Goiás em particular.

educação superior do governo federal americano, bem como de governantes estaduais e locais, intensificaram-se de modo significativo a partir da Segunda Guerra Mundial, resultando no que se convencionou denominar de acesso universal a esse nível de ensino na atualidade.

No caso latino-americano, a experiência da Reforma Universitária de 1918 da Argentina merece destaque, pois se traduziu na ampliação de oportunidades de acesso a esse nível de ensino, tornando-se referência para os demais países da região (Lamarra, 2004). Em relação ao Brasil, cumpre dizer que só no final dos anos 60 e na década de 1970 é que se passou a falar em massificação do ensino superior, mesmo assim com ressalvas, pois nesse país a proporção de jovens na idade correspondente a esse nível de ensino só em 2006 conseguiu atingir o percentual de 12%. O Estado de Goiás, por sua vez, experimentou um tímido movimento de expansão das matrículas na década de 1980, via interiorização do ensino superior, mas só no final da década de 1990 é que se passou a falar em termos de massificação desse nível de ensino.

Massificação é um termo polissêmico, não significando a mesma coisa em países diferentes. Nos Estados Unidos, por exemplo, onde se observa um elevado grau de massificação do ensino superior, esse termo sempre esteve associado ao processo de democratização do acesso aos cursos de nível superior. Na Europa, *grosso modo*, pode-se dizer que a massificação da educação superior não ocorreu na mesma intensidade do que nos Estados Unidos e nem se traduziu na perda de qualidade do ensino ofertado, ao menos quando se compara com o caso brasileiro. No Brasil, de um modo geral, pode-se dizer que a massificação do ensino superior não se traduziu na democratização do acesso a uma formação universitária.

Massificação não significa também que o sistema de educação superior tomado como um todo se tornou massificado. A despeito da proliferação de estabelecimentos pouco seletivos, seja do setor público, como os *community colleges* americanos, ou do setor privado, como boa parte dos estabelecimentos particulares instalados no Brasil, é preciso reconhecer que muitas instituições tanto no cenário internacional, nacional ou local continuaram mantendo um processo seletivo bastante rigoroso. Assim, paralelamente ao processo de massificação da educação superior, registra-se também a manutenção e, em alguns casos, a

intensificação do caráter elitista de algumas instituições, sobretudo daquelas devotadas às atividades de pesquisa.

No caso do Estado de Goiás cumpre registrar o fato de que a Universidade Federal de Goiás (UFG), considerada a instituição mais seletiva desse estado, praticamente não contribuiu para o movimento expansionista da educação superior verificado nos últimos anos. Nesse sentido, de 2000 a 2006 o número de matrículas em cursos presenciais de graduação da universidade em questão experimentou um aumento de apenas 6,9%, passando de 12.324 estudantes em 2000 para 13.180 em 2006. Nesse caso, torna-se necessário reconhecer que não houve massificação.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), por sua vez, seguiu uma lógica completamente inversa daquela verificada na UFG. Em termos de matrículas em cursos presenciais de graduação a Universidade Estadual de Goiás registrou um aumento de 200% entre os anos 2000 e 2003, passando de 11.372 estudantes matriculados em 2000 para 34.113 em 2003. A partir de 2004, como já se disse anteriormente, a UEG tem passado por um processo de retração do número de matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação: 33.431 em 2004, 28.795 em 2005 e 25.478 em 2006.

Mesmo com essa retração do número de matrículas nos anos mais recentes, é possível afirmar que no caso da Universidade Estadual de Goiás houve massificação, isso não apenas pelo incremento do número de matrículas, mas também em razão das precárias condições de trabalho e da baixa qualificação do corpo docente, além do fato de que a estrutura física de muitas de suas unidades ou pólos universitários ser considerada pouco adequada para o ensino e a aprendizagem, bem como pela forma como se estruturou o Programa Emergencial de Formação de Professores, intitulado de Licenciatura Plena Parcelada (LPP), responsável, em grande medida, pela expansão do número de matrículas na universidade em questão.

Em relação à diversificação das instituições que passam a ofertar cursos de nível superior cumpre dizer que o modelo de organização acadêmica predominante no Brasil tem sido o dos estabelecimentos isolados, mesmo quando a legislação estabelecia o modelo universitário como padrão para esse nível de ensino se estruturar. Quando se trata do caso de Goiás a realidade não é diferente. As primeiras universidades surgiram nesse estado apenas em

1959 e 1960, a partir da aglomeração de escolas, faculdades e institutos isolados. À essa época houve uma dupla concentração do ensino superior ofertado no Estado de Goiás. Por um lado, em toda a década de 60 apenas duas cidades possuíam estabelecimentos de educação superior em Goiás: Goiânia e Anápolis. Por outro, houve uma concentração do ensino superior ofertado nas duas universidades existentes nesse estado: a Universidade Católica de Goiás e a Universidade Federal de Goiás que, mesmo no final da década de 60, em 1969, foram responsáveis, sozinhas, por 92,5% das matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação existentes em Goiás naquele ano.

A configuração espacial da educação superior em Goiás tem mudado radicalmente a partir dos primeiros movimentos rumo à interiorização desse nível de ensino, que começaram na década de 1970, mas que se intensificaram na década de 80 (cf. Dourado, 2001), contribuindo para a diversificação das organizações acadêmicas, da natureza jurídica das instituições de educação superior, dos cursos ofertados e do público estudantil. Em termos de distribuição geográfica do ensino superior no Estado de Goiás, a Universidade Estadual de Goiás constitui-se um caso paradigmático. É que essa universidade passou a se organizar, desde sua criação em 1999, a partir de uma estrutura *multicampi*, estando presente, conforme se pode notar tanto no quadro 3.4 quanto no mapa 3.1, apresentados nas páginas seguintes, em cerca de 50 municípios do Estado de Goiás.

Por fim, cumpre dizer que na medida em que se propõe estabelecer uma relação entre as políticas do governo estadual destinadas à educação superior e a recente expansão desse nível de ensino em Goiás, torna-se necessário saber quem são os atores que configuram a Universidade Estadual de Goiás e as instituições de educação superior do setor privado contempladas nesse estudo. Nesse sentido, os próximos capítulos apresentam de forma mais sistemática os dados coletados na pesquisa de campo.

graduação* ofertados e população do município – março de 2008							
Nº	Cidades	Nº de Cursos	População (2007)	Nº	Cidades	Nº de Cursos	População (2007)
01	Águas Lindas de Goiás (Pólo)	-	131.884	27	Luziânia (UnU)	2	196.046
02	Anápolis (UnU** / Pólo)	17	325.544	28	Minaçu (UnU)	1	31.041
03	Aparecida de Goiânia (UnU)	2	475.303	29	Mineiros (UnU)	2	45.189
04	Aruanã (Pólo)	-	6.476	30	Morrinhos (UnU)	6	38.997
05	Caçu (Extensão)	-	10.892	31	Mundo Novo (Extensão)	-	6.877
06	Caldas Novas (UnU)	2	62.204	32	Niquelândia (UnU)	2	38.517
07	Campos Belos (UnU)	3	18.238	33	Nova Crixás (Extensão)	-	12.603
08	Ceres (UnU)	3	18.637	34	Orizona (Pólo)	-	14.374
09	Cidade de Goiás (UnU)	5	24.472	35	Palmeiras de Goiás (UnU)	2	21.199
10	Cristalina (Pólo)	-	36.614	36	Piranhas (Pólo)	-	11.139
11	Crixás (UnU)	2	14.547	37	Pirenópolis (UnU)	2	20.460
12	Edéia (UnU)	2	10.251	38	Pires do Rio (UnU)	5	26.857
13	Formosa (UnU)	6	90.212	39	Planaltina (Pólo)	-	76.376
14	Goiandira (Pólo)	-	4.925	40	Pontalina (Pólo)	-	16.226
15	Goianésia (UnU)	4	53.806	41	Porangatu (UnU)	6	39.238
16	Goiânia (UnU / Pólo)	3	1.244.645	42	Posse (UnU)	5	28.850
17	Inhumas (UnU)	2	44.983	43	Quirinópolis (UnU)	7	38.064
18	Ipameri (UnU)	2	23.114	44	Sanclerlândia (UnU)	3	7.647
19	Iporá (UnU)	3	31.060	45	Santa Helena de Goiás (UnU)	4	35.027
20	Itaberaí (UnU)	3	30.609	46	Santo Antônio do Descoberto (Pólo)	-	55.621
21	Itapaci (Pólo)	-	16.003	47	São Luís de Montes Belos (UnU)	4	26.784
22	Itapuranga (UnU)	4	24.832	48	São Miguel do Araguaia (UnU)	2	22.468
23	Itumbiara (UnU)	2	88.109	49	Senador Canedo (UnU)	-	70.559
24	Jaraguá (UnU)	2	38.968	50	Silvânia (UnU)	2	18.370
25	Jataí (UnU)	2	81.972	51	Trindade (UnU)	2	97.491
26	Jussara (UnU)	3	18.814	52	Uruaçu (UnU)	3	33.382

**Fonte: Diretoria de Planejamento / UEG, Relatório de Gestão de março de 2008; IBGE, disponível no sítio da Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás (www.seplan.go.gov.br/sepin)**

\* Os cursos regulares de graduação ofertados nas unidades universitárias da UEG correspondem às modalidades de Licenciatura, Bacharelado e Tecnológico.

\*\* UnU = Unidade Universitária

Mapa 3.1 – Estado de Goiás por município onde a UEG se faz presente – março de 2008



- ★ Sede da UEG
- Unidades Universitárias
- Pólos Universitários
- ▲ Núcleos

Fonte: Diretoria de Planejamento / UEG

## **CAPÍTULO 4**

---

# **A CONFIGURAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS**

### **4.1 – Introdução**

Não obstante o estudo em foco não se restringir a uma visão local a respeito da educação superior, é preciso ressaltar que uma questão central tem orientado todo esse trabalho, qual seja: qual a recente lógica de expansão desse nível de ensino em Goiás? Tendo esta questão como norte, os dois próximos capítulos buscam mapear a configuração do campo da educação superior em Goiás na atualidade a partir de dados coletados na pesquisa de campo, dando ênfase nas políticas públicas do governo estadual destinadas à educação superior. Nesse sentido, o foco deste capítulo dirige-se à Universidade Estadual de Goiás. O quinto capítulo, por sua vez, discute a configuração do setor privado em educação superior em Goiás.

### **4.2 – Estratégias de pesquisa e definição da amostra**

Como visto anteriormente, a Universidade Estadual de Goiás tem sido uma das principais instituições responsáveis pela recente expansão do número de matrículas na educação superior no Estado de Goiás. Resta saber, a partir dos dados coletados em pesquisa, quem são os atores que compõem esta instituição? Para responder essa questão foram

aplicados 572 questionários aos estudantes desta universidade e 67 aos professores.<sup>165</sup> Note-se que o propósito central dos questionários aplicados a esses dois grupos de atores foi identificar, em termos socioeconômicos e culturais, os professores e estudantes que compõem a Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Não obstante os cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) terem sido os principais vetores da expansão do número de matrículas em cursos presenciais de graduação no seio da Universidade Estadual de Goiás, sobretudo entre os anos 2001 e 2003, este estudo foca, predominantemente, os cursos presenciais de graduação ofertados regularmente por esta instituição. Nesse sentido, foram aplicados questionários a estudantes de 14 cursos de graduação, sendo 13 deles “regulares” e um do Programa Emergencial de Formação de Professores, denominado de Licenciatura Plena Parcelada. Conforme se pode notar na tabela 4.1, os estudantes que responderam questionário estavam matriculados em cursos de oito unidades universitárias.

Tabela 4.1 – Número de estudantes da UEG que responderam questionário por unidade universitária, curso e modalidade.

Unidade Universitária	Curso	Modalidade	Nº de Alunos
Anápolis – UNUCET	Farmácia e Bioquímica	Bacharelado	08
Anápolis – UNUCET	Química Industrial	Bacharelado	16
Anápolis – UNUCET	Engenharia Civil	Bacharelado	23
Anápolis – UNUCET	Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado	24
Goiânia – Esefego	Fisioterapia	Bacharelado	52
Goiânia – Esefego	Educação Física	Parcelada*	57
Goiânia – Laranjeiras	Comunicação Social	Bacharelado	47
Inhumas	Pedagogia	Licenciatura	87
Inhumas	Letras	Licenciatura	24
Ipameri	Agronomia	Bacharelado	43
Itaberaí	Sistemas de Informação	Bacharelado	40
Morrinhos	Ciências Contábeis	Bacharelado	48
Morrinhos	História	Licenciatura	42
Palmeiras de Goiás	Ciências Biológicas	Licenciatura	61
Total de estudantes que responderam questionário			572

\* Licenciatura Plena Parcelada

### 4.3 – Caracterização dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás

<sup>165</sup> Note-se que dentre os vários atores que compõem a Universidade Estadual de Goiás este estudo focou principalmente os professores e estudantes. A exceção foi uma entrevista realizada com o diretor de assuntos institucionais dessa instituição.

De acordo com dados do MEC/Inep a Universidade Estadual de Goiás (UEG) registrou, no ano de 2006, 25.478 matrículas em cursos presenciais de graduação, sendo que deste montante 23.387 foram realizadas em unidades ou pólos universitários localizados no interior do Estado de Goiás. Nesse mesmo ano as mulheres constituíam 69,8% do público estudantil da instituição em foco. Em relação aos 572 estudantes da Universidade Estadual de Goiás que responderam os questionários a eles destinados, no início de 2008, cumpre dizer que cerca de 60% pertenciam ao sexo feminino, sendo 228 homens e 344 mulheres.

O público estudantil da Universidade Estadual de Goiás que respondeu questionário é bastante jovem. Nesse sentido, 72,6% dos estudantes pesquisados estão na faixa de idade correspondente à educação superior, isto é, possuem de 18 a 24 anos. Torna-se necessário reconhecer que existe uma diferença significativa, em termos de idade, entre os alunos dos cursos regulares de graduação e dos cursos da Licenciatura Plena Parcelada (LPP). Na medida em que os cursos da LPP destinam-se a professores que já se encontram inseridos no mercado de trabalho os estudantes de tais cursos tendem a ser mais velhos. Assim, de 57 estudantes do curso de Educação Física da Licenciatura Plena Parcelada que responderam questionário apenas seis possuem idade entre 18 e 24 anos. Por outro lado, quando se considera apenas os estudantes dos cursos regulares o percentual de jovens de 18 a 24 anos sobe de 72,6% para cerca de 80%.

Entre os estudantes com até 30 anos de idade que responderam questionário, a proporção de mulheres é um pouco superior à de homens, 89,8% para elas e 86,8% para eles. Entre os estudantes que possuem acima de 40 anos essa relação se inverte. Enquanto 6,1% dos homens declararam possuir acima de 40 anos, entre as mulheres esse percentual foi de apenas 1,7%. Na medida em que um elevado percentual dos estudantes da UEG que responderam questionário são jovens, a maioria de tais estudantes declararam ser solteiros (79,7%). Outros 17,7% afirmaram ser casados e os demais eram divorciados ou separados ou se encontravam numa outra situação conjugal.

Mais de 70% dos estudantes pesquisados declararam possuir no máximo dois irmãos, sendo que 3,1% afirmaram não possuir nenhum irmão, 41,8% disseram possuir apenas um e 29,4% declararam possuir dois irmãos. Os demais possuem três (10,3%), quatro (6,3%) ou cinco ou mais irmãos (9,1%). O fato do público estudantil da Universidade Estadual de Goiás

que respondeu questionário ser composto predominantemente por uma população jovem e solteira traduz-se no elevado percentual de estudantes que declararam não possuir filhos (82,7%). Os dados coletados apontaram para uma correlação direta entre idade, estado civil e o fato do indivíduo possuir ou não filhos. Nesse sentido, dentre os 415 estudantes que declararam possuir até 24 anos apenas 3,9% possuem filhos e dos 456 que afirmaram ser solteiros 95,2% disseram não possuir filhos.

Não obstante o público estudantil pesquisado ser considerado bastante jovem, em razão da elevada proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade e pelo fato de que cerca de 40% do alunado ter declarado que ingressou no ensino superior logo após ter concluído o ensino médio, 41,4% de todos os estudantes pesquisados declararam que fizeram cursos preparatórios ao vestibular, os chamados “cursinhos”. Note-se que cerca de 37% dos estudantes pesquisados ingressaram na UEG de um a três anos após terem concluído o ensino médio, 10,1% de quatro a seis anos, 5,4% de sete a dez anos e 7,2% ingressaram na universidade após dez anos ou mais de conclusão do ensino médio.

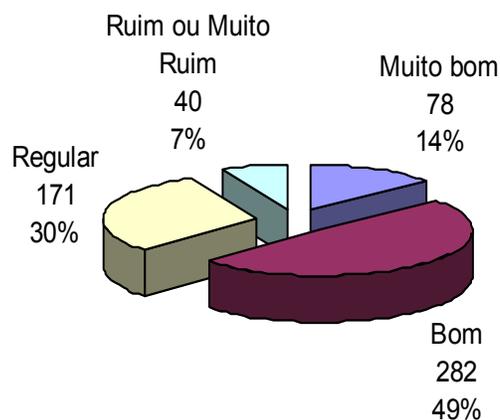
No caso da Universidade Estadual de Goiás os dados coletados em pesquisa indicam que um elevado número e percentual de alunos não moram na mesma cidade em que estudam. Para se ter uma idéia, de 572 estudantes que responderam questionário 35,3% afirmaram não residir na cidade em que cursam o ensino superior. Conforme se pode notar na tabela 4.2, a seguir, as duas unidades universitárias da Universidade Estadual de Goiás localizadas em Goiânia concentram a maior proporção de alunos que estudam e residem na mesma cidade, cerca de 85% cada uma. Numa situação inversa está a Unidade Universitária de Itaberaí, pois 63,8% dos estudantes daquela unidade declararam morar em outra cidade. Registre-se ainda que 64,7% dos estudantes que participaram da pesquisa afirmaram morar com os pais e 18,4% com esposo(a) e filhos. Os demais declararam morar com colegas ou sozinhos.

Tabela 4.2 – Número e percentual de estudantes da UEG que responderam questionário por unidade universitária e pelo fato de se morar ou não na cidade em que estuda

Unidades Universitárias	Mora na mesma cidade em que estuda?				Total
	Sim		Não		
Anápolis – UnUCET	35	49,3%	36	50,7%	71
Goiânia – Esefego	93	85,3%	16	14,7%	109
Goiânia – Laranjeiras	40	85,1%	7	14,9%	47
Inhumas	53	65,4%	28	34,6%	81
Ipameri	28	63,6%	16	36,4%	44
Itaberaí	25	36,2%	44	63,8%	69
Morrinhos	50	55,6%	40	44,4%	90
Palmeiras de Goiás	46	75,4%	15	24,6%	61
Total	370	64,7%	202	35,3%	572

Os estudantes da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário usam freqüentemente (27,3%) ou muito freqüentemente (50,9%) o computador. Mais de 50% dos alunos pesquisados afirmaram fazer uso do computador em suas próprias residências, cerca de 20% no trabalho e outros 20% em locais não mencionados, como em *Lan House*, por exemplo. Apenas 4,4% dos estudantes pesquisados declararam fazer uso do computador na unidade universitária da UEG em que estudavam. Conforme 24,7% dos estudantes que responderam questionário os mesmos fazem uso do computador para entretenimento, 39,3% afirmaram utilizar o computador predominantemente para trabalhos escolares e 18,9% para o exercício profissional, no local de trabalho. Os demais declararam utilizar o computador para outras finalidades, como para realização de operações bancárias e comunicação via e-mail. Os dados indicam ainda que 86,2% dos estudantes que responderam questionário declararam ter acesso à Internet. Como se pode observar a partir do gráfico 4.1, a seguir, os referidos alunos possuem um bom conhecimento em informática.

Gráfico 4.1 - Conhecimento dos estudantes da UEG que responderam questionário em informática



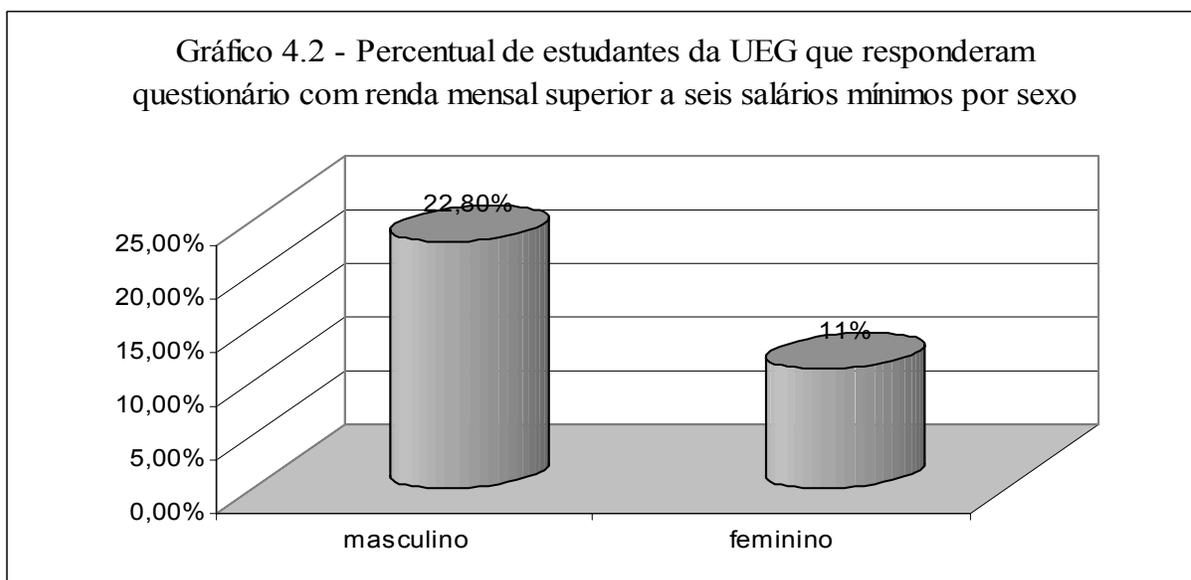
Em relação à cor/raça dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás torna-se necessário registrar que 50% do alunado que respondeu questionário afirmou ser branco, 8,2% disseram ser negros, 35,7% declararam ser pardos e os demais afirmaram ser de origem oriental, indígena ou possuírem outra cor/raça. Quanto à composição religiosa de tais estudantes cumpre dizer que 54,4% afirmaram ser católicos, 27,6% disseram ser protestantes e sete por cento declararam ser espíritas. Os demais, não possuem nenhuma religião ou seguem outros credos religiosos. Quando se cruza a filiação religiosa dos estudantes pesquisados com a cor/raça declarada, observa-se que não obstante existir praticamente o dobro de católicos do que de protestantes, quando se considera apenas os alunos que se declararam negros a proporção de católicos e protestantes é a mesma, cerca de 38%.

#### 4.4 – Perfil socioeconômico dos estudantes da UEG

Um total de 40,2% dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário afirmaram não trabalhar, tendo seus gastos com a educação superior financiados por suas respectivas famílias e outros 27,4% declararam que trabalhavam e recebiam ajuda da família. Cerca de 12% disseram trabalhar e se sustentar, 15,7% afirmaram trabalhar e contribuir para o sustento da família e 4,4% declararam ser o principal provedor de seu lar. Dentre os estudantes da UEG contemplados na pesquisa de campo, 27,3% disseram trabalhar em tempo integral, cerca de 20% afirmaram trabalhar mais de 20 e menos de 40 horas semanais e 7,5% declararam trabalhar até 20 horas por semana. Os demais não trabalhavam ou trabalhavam eventualmente.

Em termos de renda, 36,5% dos estudantes pesquisados afirmaram que seus rendimentos mensais eram inferiores a três salários mínimos, 45,8% disseram possuir renda entre três e seis salários mínimos e 11,5% entre sete e dez salários mínimos por mês. Outros 4,2% declararam possuir renda mensal superior a dez salários mínimos e dois por cento não responderam essa questão. Registre-se ainda que 22% dos estudantes afirmaram possuir renda familiar inferior a três salários mínimos, 44,1% entre três e seis salários mínimos, 20,1% entre sete e dez e 12,7% declararam possuir renda familiar superior a dez salários mínimos mensais.

Entre os estudantes da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário a renda não é distribuída de forma equânime entre homens e mulheres. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que entre os estudantes que declararam ganhar até três salários mínimos a proporção de mulheres (39%) é maior do que a de homens (33%). Inversamente, como se pode verificar a partir do gráfico 4.2, a seguir, entre os estudantes que declararam possuir renda superior a seis salários mínimos a proporção de homens é o dobro da de mulheres, 22,8% para eles e apenas 11% para elas.



Do montante de 572 estudantes da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário cerca de 35% não moram na mesma cidade em que estudam. Isso explica, ao menos em parte, o fato de que aproximadamente 20% do alunado pesquisado utilizar o transporte escolar como o principal meio de locomoção para ir à unidade universitária em que estuda. Os dados revelam ainda que a proporção daqueles que utilizam seus próprios veículos, carros ou motos, para se deslocarem ao local em que estudam é superior à daqueles que utilizam o transporte coletivo para essa mesma finalidade, 33,4% e 26,2% respectivamente. Chama também atenção o fato de um considerável percentual de estudantes se deslocar a pé ou de bicicleta ao local de estudo (15,7%). Por fim, cumpre dizer que 4,9% dos estudantes pesquisados declararam ir predominantemente de carona à unidade universitária onde cursam o ensino superior.

#### 4.5 – O capital cultural dos estudantes da UEG que responderam questionário

De acordo com Bourdieu (2001a), o capital cultural pode ser entendido como uma espécie de moeda que permite ao seu possuidor consumir e apreciar determinados bens culturais como, por exemplo, peças teatrais, obras de arte e concertos musicais. De uma forma

geral os detentores do capital cultural mantêm uma proximidade e familiaridade com os campos artístico e cultural. Nesse sentido, são as pessoas originárias das classes ou frações de classe mais abastadas em termos culturais que freqüentam ou que tendem a freqüentar com mais assiduidade museus, teatros e outros ambientes culturais. Não obstante o capital cultural ser uma herança familiar, é na escola que ele é legitimado.

Conforme o entendimento de Bourdieu (2001a) as crianças provenientes das camadas sociais mais ricas em capital cultural, mesmo inconscientemente, tendem a criar categorias de percepção e apreciação, isto é, *habitus cultivados*, que as aproximam do legado cultural deixado pela humanidade e transmitido pela escola, fazendo com que, em termos de probabilidade, essas crianças tenham muito mais chances de êxito escolar do que aquelas provenientes das camadas populares desprovidas desse tipo de capital.<sup>166</sup> Com isso, o sistema escolar acaba contribuindo para a reprodução das hierarquias sociais, reservando aos jovens das camadas mais abastadas culturalmente os cursos e estabelecimentos de educação superior de maior prestígio.<sup>167</sup>

Não obstante não existir critérios objetivos que possam medir o volume de capital cultural que determinados indivíduos ou grupos sociais possam ter, algumas práticas sociais e alguns dados indicam se tais indivíduos ou grupos sociais possuem um maior ou um menor volume de tal capital. Um desses indicadores é o nível de escolaridade dos pais. Nesse sentido, 4% e 2,8% dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário afirmaram, respectivamente, que seus pais e suas mães não possuem nenhum grau de escolaridade. Por outro lado, 20,1% e 22,6% declararam que seus pais e suas mães possuem, respectivamente, uma formação de nível superior.

---

<sup>166</sup> Nas palavras de Bourdieu e Passeron (2004, p.41), “Pues la cultura de la elite está tan próxima de la cultura educativa que el niño proveniente de un medio pequeñoburgués (y *a fortiori* campesino u obrero) no puede adquirir sino laboriosamente lo que le está dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, ese *savoir faire* y ese *savoir vivre* que son naturales a una clase, porque son la cultura de esa clase. Para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad.”

<sup>167</sup> Para uma apreciação mais completa sobre o pensamento de Pierre Bourdieu a respeito da educação ver, entre outros, Bourdieu & Passeron, 1975 (*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*); Bourdieu & Passeron, 2004 (*Los herederos: los estudiantes y la cultura*); Bourdieu, 2001a (*Reprodução cultural e reprodução social*. In: *A economia das trocas simbólicas*); Bourdieu, 2001e (*Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*. In: *A economia das trocas simbólicas*) e Bourdieu & Saint-Martin, 2002 (*As categorias do juízo professoral*. In: Nogueira & Catani (Orgs.) *Escritos de educação*).

Os dados coletados em pesquisa indicam que as mães dos referidos estudantes possuem melhores indicadores escolares do que os pais. Quando se cruza o nível de escolaridade das mães com o curso em que se encontram matriculados chama atenção o fato de que dos dezesseis estudantes que declararam que suas mães não possuem nenhuma escolaridade treze serem provenientes de cursos de licenciatura, sejam cursos regulares ou do programa emergencial de formação de professores denominado de Licenciatura Plena Parcelada. Em contraste com isso, conforme se pode observar na tabela 4.3, a seguir, dos 129 estudantes que afirmaram que suas mães possuem formação de nível superior apenas cerca de um quarto encontram-se matriculados em cursos de licenciatura.

Tabela 4.3 – Estudantes da UEG que responderam questionário por curso e nível de escolaridade da mãe

Curso	Nível de escolaridade da mãe					Total
	Nenhuma Escolaridade	Ensino Fund. (1ª a 4ª)	Ensino Fund. (5ª a 8ª)	Ensino Médio	Educação Superior	
Pedagogia*	6	33	18	24	6	87
Ciências Contábeis	-	17	7	16	8	48
História*	1	10	14	12	5	42
Letras*	2	4	7	11	-	24
Sistemas de informação	-	2	5	26	7	40
Agronomia	1	1	8	17	16	43
Farmácia e Bioquímica	1	1	-	2	4	8
Química Industrial	-	1	-	9	6	16
Engenharia Civil	1	1	1	13	7	23
Arquitetura e Urbanismo	-	1	-	9	14	24
Fisioterapia	-	1	7	26	18	52
Educação Física*	2	22	7	11	15	57
Ciências Biológicas*	2	11	13	28	7	61
Comunicação Social	-	-	5	26	16	47
Total	16	105	92	230	129	572

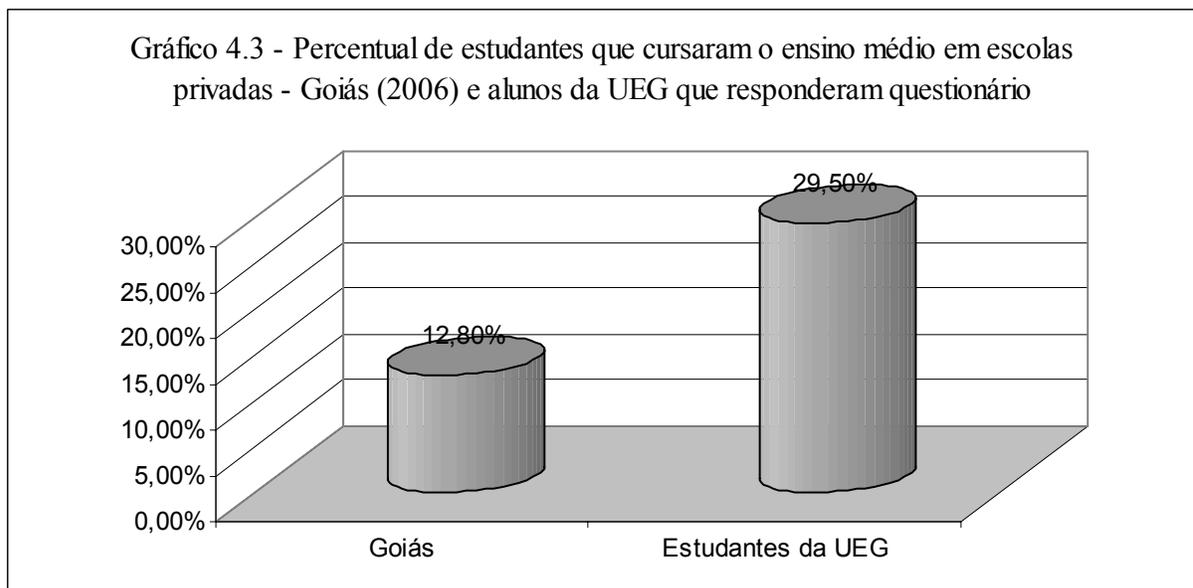
\* Cursos de Licenciatura

A se medir pelo nível de escolaridade das mães e, conseqüentemente, pelo volume de capital cultural dos estudantes pesquisados, os cursos de bacharelado ocupam uma posição dominante na estrutura da Universidade Estadual de Goiás, sobretudo quando se compara aos cursos de licenciatura da referida instituição. Resta saber de que forma e em que medida essas hierarquias simbólicas existentes entre os cursos e, conseqüentemente, entre as unidades universitárias da Universidade Estadual de Goiás definem a estrutura dessa universidade em seu conjunto?

Na perspectiva de Bourdieu (2001a) as famílias provenientes das classes e frações de classes mais ricas em capital cultural tendem a investir mais na educação de seus filhos do que as famílias originárias das camadas populares desprovidas desse tipo de capital e até mesmo mais do que as famílias detentoras de capital econômico. No caso da educação básica no Brasil, a despeito de existir uma disparidade em termos de qualidade não apenas entre os setores públicos e privados, mas também no interior de cada um desses segmentos, pode-se afirmar que, de um modo geral, a educação básica ofertada pelos estabelecimentos do setor público destina-se às massas, àqueles que não possuem condições de arcar com os custos de formação de seus filhos. Uma das conseqüências disso tem sido que as escolas particulares tendem a possuir mais prestígio do que suas congêneres do setor público. Com isso, as famílias mais ricas em capital cultural e econômico tendem a matricular seus filhos predominantemente em estabelecimentos do setor privado.

De acordo com dados do MEC/Inep o Estado de Goiás registrou, no ano de 2006, 1.032.596 matrículas no ensino fundamental. Desse montante, apenas cerca de 14% foram efetivadas em estabelecimentos do setor privado. Em relação ao ensino médio, para esse mesmo ano, foi registrado um volume de 280.747 matrículas em todo o Estado de Goiás, sendo que deste total 12,8% foram realizadas em escolas particulares. Os dados da pesquisa, por sua vez, revelam que cerca de 20% dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário cursaram todo o ensino fundamental em escolas particulares e aproximadamente 60% em estabelecimentos do setor público. Os demais cursaram parte do ensino fundamental em escolas públicas e parte em escolas privadas ou em instituições conveniadas.

Os dados da pesquisa revelam ainda que cerca de 30% dos estudantes pesquisados cursaram o ensino médio em escolas particulares e 62,2% em estabelecimentos do setor público. O gráfico 4.3, a seguir, apresenta a proporção de estudantes que cursaram o ensino médio em escolas do setor privado em Goiás, tomando como referência o ano de 2006, e o percentual de estudantes da Universidade Estadual de Goiás pesquisados que declararam ter cursado o ensino médio em escolas desse segmento de ensino.



A se julgar pelo nível de escolaridade dos pais e pelo elevado percentual de estudantes egressos de escolas particulares dos ensinos fundamental e médio, os alunos da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário possuem um considerável volume de capital cultural. Quando se observa os *habitus* de leitura, no entanto, os referidos estudantes demonstram possuir apenas uma disposição mediana para tal prática. Nesse sentido, quando indagados acerca de quantos livros leram no último ano, excetuando os livros escolares, 11,7% dos estudantes pesquisados responderam que não haviam lido nenhum, 33,2% disseram ter lido no máximo dois, 33,4% afirmaram ter lido entre três e cinco e 21,7% declararam ter lido seis livros ou mais.

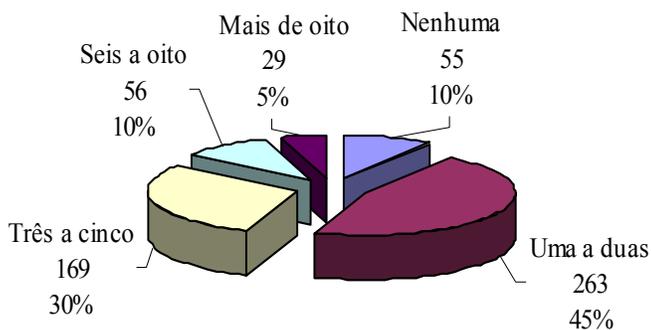
Em relação à leitura de jornais apenas 17,8% dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário declararam ler diariamente, 37,9% disseram ler algumas vezes por semana, 6,1% afirmaram ler somente aos domingos e 35,8% declararam ler raramente. Os demais afirmaram nunca ler jornais. Quanto ao assunto de leitura preferido, 57,5% disseram ler todos os assuntos dos jornais, 9,6% afirmaram ler preferencialmente temas ligados à política e economia e 15% disseram preferir assuntos sobre cultura e arte. Os demais declararam preferir esportes ou outros assuntos.

A pouca disposição dos alunos pesquisados para a prática da leitura pode ser percebida pelo fato da maioria dos estudantes que responderam questionário recorrer

predominantemente à TV (42,5%) e à Internet (37,4%) para se manterem atualizados acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo. Poucos são os que declararam utilizar os meios impressos para se atualizarem. Nesse sentido, 9,4% disseram se atualizar por meio de jornais e apenas 1,4% afirmou recorrer predominantemente a revistas. Os demais assinalaram mais de uma opção ou se atualizam por meio do rádio.

Não obstante 42,1% dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás (UEG) que responderam questionário terem afirmado que utilizam a biblioteca da unidade universitária em que estudam com razoável frequência e 14,3% terem declarado que utilizam a biblioteca muito frequentemente, uma parcela considerável do alunado declarou que raramente utiliza a biblioteca (32,2%) ou que nunca a utilizam (6,6%). Além destes, existem aqueles que afirmaram que a unidade universitária em que estudam não possui biblioteca (4,7%). Torna-se necessário frisar ainda que, conforme se pode notar no gráfico 4.4, cerca de dez por cento dos estudantes pesquisados afirmaram que apenas assistem às aulas, não dedicando nenhuma hora semanal aos estudos extraclasse, 45% disseram dedicar de uma a duas horas semanais, trinta por cento de três a cinco horas, dez por cento de seis a oito e cerca de cinco por cento afirmaram dedicar mais de oito horas semanais aos estudos extraclasse.

Gráfico 4.4 - Disposição dos alunos da UEG que responderam questionário ao estudo extraclasse, medido pelas horas dedicadas semanalmente a tal prática



Ainda acerca das disposições culturais dos alunos da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário é preciso salientar que o cinema constitui a principal opção para o lazer, constituindo a preferência de 41,6% dos estudantes pesquisados. Em segundo lugar aparecem os *shows* e concertos musicais com 29,2% de adesão e a dança, com 12,2%, constitui a terceira opção dentre as atividades de lazer mais preferidas entre os referidos estudantes. Além destes, cerca de oito por cento dos estudantes que responderam questionário afirmaram que os espetáculos teatrais constituem suas preferências para o lazer. Os demais declararam que preferiam outras atividades artístico-culturais para o lazer ou então assinalaram mais de uma assertiva.

#### **4.6 – A representação da UEG construída a partir dos estudantes pesquisados**

Uma das características das instituições de educação superior que aderiram ao processo de absorção de demanda de estudantes, fenômeno este conhecido como massificação do ensino superior, é que tais instituições tendem a se estruturar a partir de turmas constituídas por numerosos estudantes. Caso se adote apenas esse critério para se definir uma instituição como pertencente ao rol de estabelecimentos que compõem o ensino superior de massa, a Universidade Estadual de Goiás não seria, nesse caso, considerada uma destas instituições. Conforme 51,4% dos estudantes que responderam questionário, os mesmos estudam em turmas compostas por no máximo 30 alunos. Outros 47,9% disseram estudar em turmas que variam de 31 a 50 alunos e apenas 0,7% do alunado afirmou estudar em turmas constituídas por mais de 50 estudantes.

Caso se analise a Universidade Estadual de Goiás a partir da representação<sup>168</sup> que os estudantes que responderam questionário fazem acerca da biblioteca das respectivas unidades universitárias em que estudam o quadro que se constrói não é muito positivo. Nesse sentido, 11,2% dos estudantes pesquisados consideram que o acervo da biblioteca é atualizado face às exigências curriculares do curso em que estudam. Cerca de 20% de tais estudantes disseram que o acervo é medianamente atualizado, porém 37,4% dos alunos afirmaram que o acervo da

---

<sup>168</sup> Representação no sentido de imagem socialmente construída.

biblioteca, na unidade universitária da UEG onde se encontram matriculados, é pouco atualizado e 17,1% declararam que o acervo é desatualizado. Os demais afirmaram não saber responder essa questão.

Quando perguntados se o número de exemplares dos livros mais usados no curso em que estudam e que se encontram disponíveis na biblioteca atendem o alunado o quadro que se tem também não é muito favorável, pois apenas 5,4% dos estudantes pesquisados afirmaram que o número de exemplares atende plenamente a demanda dos alunos. Cerca de 30% disseram que o número de exemplares disponíveis na biblioteca atende razoavelmente ao alunado e 28% afirmaram atender precariamente. Por fim, 27,1% dos estudantes declararam que a quantidade de exemplares de livros disponíveis na biblioteca não atende a demanda dos alunos e 9,3% afirmaram não saber responder essa questão.

A representação que se tem da Universidade Estadual de Goiás (UEG), a partir dos dados coletados junto aos estudantes pesquisados, parece oscilar entre imagens mais positivas ou mais negativas, dependendo do foco da pesquisa, isto é, do que se indaga ao alunado. Nesse sentido, a se julgar pelo percentual de estudantes que afirmaram que todos (29,2%) ou a maioria (56,3%) dos professores dominam o conteúdo das disciplinas ministradas, a imagem que se tem da UEG é bastante positiva. Quando, porém, se indaga aos alunos sobre os procedimentos de ensino adotados por parte dos professores, não obstante 10% terem afirmado serem bastante adequados e 52,4% adequados, uma proporção considerável de estudantes afirmou que os procedimentos de ensino são apenas parcialmente adequados (32,5%) ou pouco adequados (5,1%). O que se observa, então, não é uma visão homogênea acerca da realidade, mas fragmentos de imagens, ora mais, ora menos positivos, que competem entre si e concorrem para formar uma representação mais ou menos realista da universidade em questão.

As técnicas de ensino mais utilizadas por parte dos professores da Universidade Estadual de Goiás, no entendimento de 71,5% dos alunos pesquisados, são as aulas expositivas com ou sem participação dos estudantes. Conforme 15,4% dos estudantes que responderam questionário um outro procedimento de ensino bastante usado pelos professores são os trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula. É preciso registrar o fato de que, no entendimento dos alunos, não muitos professores têm disponibilidade para orientação

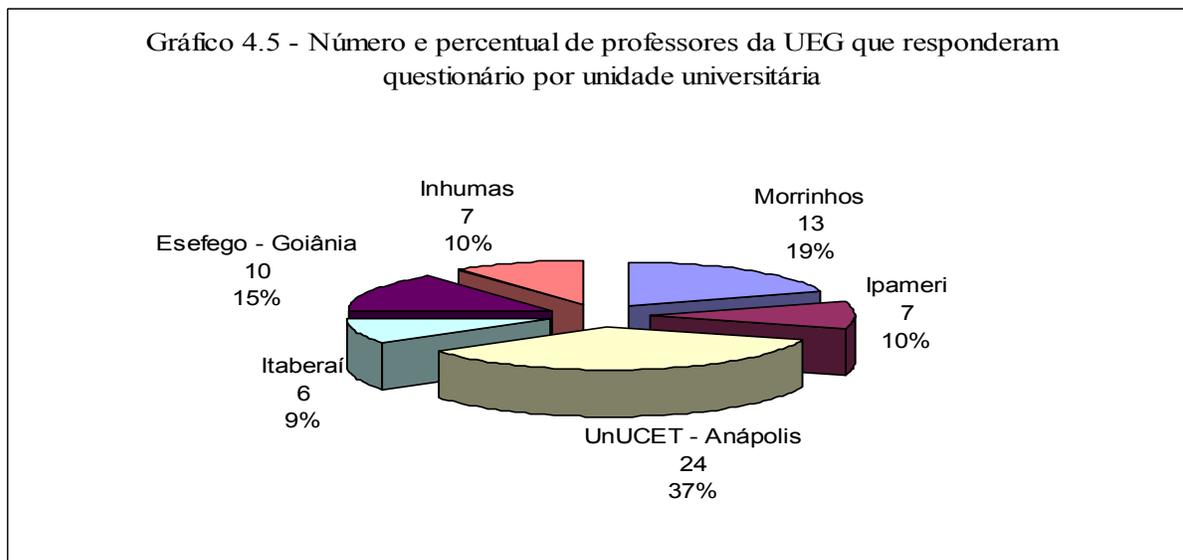
extraclasse. Nesse sentido, apenas 7,3% dos estudantes afirmaram que todos os professores possuem disponibilidade para orientação em atividades extraclasse. Cerca de um terço do total de estudantes pesquisados afirmaram que a maioria dos professores tem disponibilidade e 26,9% disseram que apenas cerca da metade do corpo docente tem disponibilidade para orientação extraclasse. Os outros 6,2% afirmaram que nenhum professor tem ou demonstra ter a referida disponibilidade.

A suposição de que o serviço prestado por órgãos públicos é de pior qualidade do que aquele fornecido por empresas do setor privado não encontra eco na realidade das instituições de educação superior em Goiás contempladas na pesquisa de campo, ao menos quando se compara as representações que os estudantes pesquisados, sejam da Universidade Estadual de Goiás ou dos estabelecimentos do setor privado, fazem a respeito do atendimento prestado pelos funcionários técnico-administrativos das respectivas instituições em que estudam. Nesse sentido, enquanto cerca de 70% dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás declararam que o atendimento prestado pelos funcionários administrativos é muito bom ou bom, entre o alunado das instituições de educação superior do setor privado, como se verá no próximo capítulo, menos de 50% fez essa avaliação. Por outro lado, apenas 5,8% dos estudantes da UEG avaliaram o serviço de tais funcionários como sendo ruim ou muito ruim, enquanto cerca de 22% dos alunos dos estabelecimentos do setor privado fizeram essa mesma avaliação.

#### **4.7 – Caracterização dos professores da UEG que responderam questionário**

A partir dos dados tabulados e discutidos anteriormente já se torna possível ter uma noção de quem são os estudantes da Universidade Estadual de Goiás contemplados na pesquisa. Resta saber, no entanto, quem são os professores desta instituição? Qual o perfil socioeconômico e cultural de tais professores? Como já se disse anteriormente 67 professores responderam o questionário a eles destinados. Conforme se pode conferir a partir do gráfico 4.5, a seguir, os professores que responderam questionário trabalham em seis unidades universitárias da UEG. No total, oito unidades universitárias foram pesquisadas, mas em duas

delas foram aplicados questionários apenas aos estudantes, são elas: Unidade Universitária de Palmeiras de Goiás e Unidade Universitária Laranjeiras, em Goiânia.



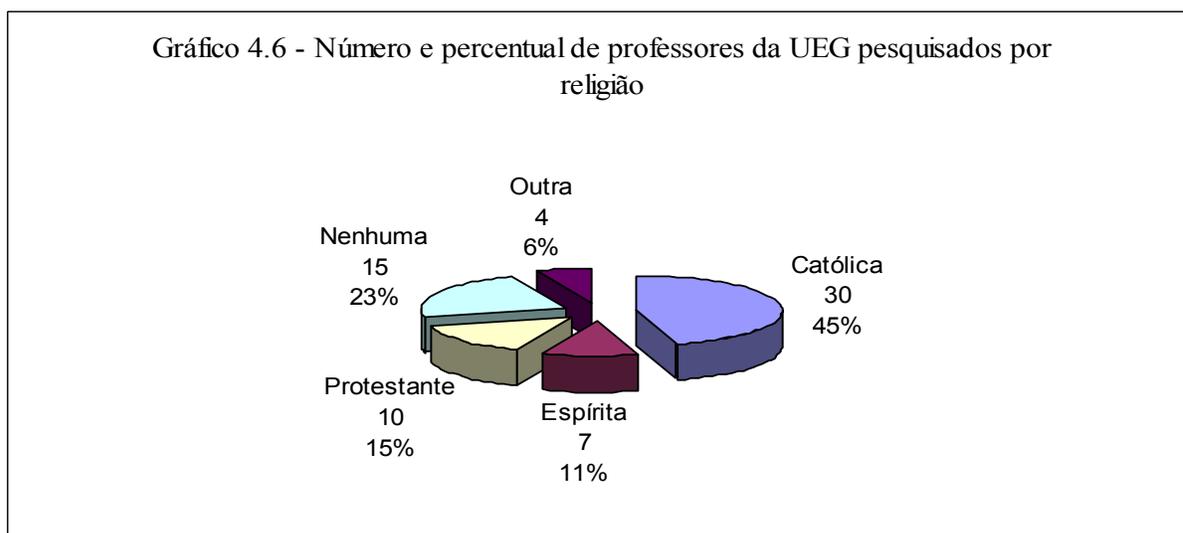
Torna-se necessário registrar que entre os professores da Universidade Estadual de Goiás (UEG) a quantidade de homens e mulheres que responderam questionário foi praticamente a mesma: 33 professoras e 34 professores. Os professores pesquisados, independentemente do sexo, são bastante jovens. Cerca de 80% dos mesmos possuem no máximo 40 anos, sendo que 22,4% afirmaram possuir até 30 anos, 34,3% declararam ter entre 31 e 35 anos e 22,4% disseram ter entre 36 e 40 anos. Os demais possuem entre 41 e 45 anos (6%), entre 46 e 50 anos (4,5%) ou acima de 50 anos (10,4%). Note-se que a proporção de homens e mulheres entre os professores com idade até 40 anos é praticamente a mesma. Entre os que possuem de 41 a 50 anos predomina o sexo masculino, seis homens e apenas uma mulher. Já entre aqueles que declararam possuir acima de 50 anos observa-se a presença de cinco professoras e apenas dois professores.

Em relação ao estado civil dos professores da Universidade Estadual de Goiás pesquisados cumpre notar que 32,8% declararam ser solteiros, 55,2% disseram ser casados e cerca de doze por cento afirmaram ser divorciados ou separados. Do montante de 67 professores que compunham a amostra, 55,2% disseram não possuir filhos, 19,4% afirmaram

possuir apenas um filho, 17,9% declararam possuir dois filhos e 7,5% disseram possuir três ou mais filhos.

Entre os professores da Universidade Estadual de Goiás (UEG) pesquisados a proporção daqueles que se declararam brancos é consideravelmente superior ao percentual de estudantes que também afirmaram possuir tal cor. Como visto anteriormente, 50% dos estudantes da referida universidade que responderam questionário declararam ser brancos. Entre o corpo docente, por sua vez, 68,7% dos professores disseram ser brancos. Note-se que, de acordo com dados da Pnad 2006, 49,7% dos brasileiros declararam-se brancos, 42,6% pardos e 6,9% negros. A se tomar como referência a população brasileira em seu conjunto, os dados da pesquisa revelam que entre os professores da UEG que responderam questionário há uma sobre-representação de brancos e uma sub-representação de pardos, já que apenas 20,9% dos professores pesquisados declararam possuir essa cor.

Conforme se pode notar no gráfico 4.6, uma proporção considerável de professores que responderam questionário declarou não possuir nenhum tipo de religião (23%). Cerca de 45% afirmaram ser católicos, 15% protestantes e 11% disseram seguir a doutrina espírita. Além destes, outros seis por cento declararam ter outra religião. Note-se ainda que de dez professores protestantes sete pertencem ao sexo feminino, de sete espíritas seis são mulheres e de 15 professores que afirmaram não possuir nenhum credo religioso onze são homens. Quanto aos professores católicos, a proporção entre os dois sexos é praticamente a mesma.



#### **4.8 – Capital cultural dos professores da UEG que responderam questionário**

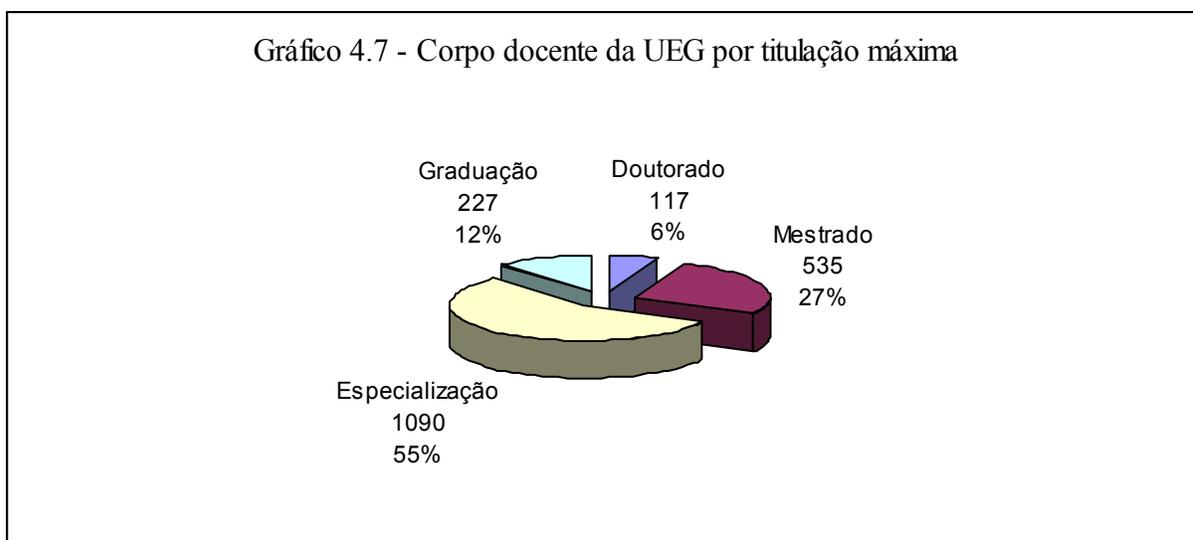
Os dados coletados em pesquisa revelam que os pais dos professores que compunham a amostra possuem um nível de escolaridade superior ao das mães dos referidos professores. Nesse sentido, enquanto 37,3% das mães possuem no máximo a primeira fase do ensino fundamental, entre os pais esse percentual é um pouco menor, ficando em torno de 34%. Por outro lado, enquanto 22,4% das mães possuem uma formação de nível superior, o dobro dos pais possui esse mesmo nível de escolaridade, isto é, 44,8%. Torna-se necessário frisar que o nível de escolaridade dos pais, incluindo pais e mães, mantém uma correlação com a idade dos professores. Assim, do total de quinze professores que declararam que suas mães possuem formação de nível superior todos têm no máximo 40 anos de idade. Da mesma forma, de 30 professores que afirmaram que seus pais possuem um curso superior apenas três têm acima de 40 anos.

Cerca de 24% dos professores da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário afirmaram ter cursado todo o ensino fundamental em escolas do setor privado e pouco mais de 50% declararam ter cursado o referido nível de ensino em estabelecimentos da rede pública de ensino. Quanto ao ensino médio, observa-se um aumento daqueles que fizeram todo esse nível de ensino em escolas particulares, passando de 23,9% no ensino fundamental para 34,3% no ensino secundário. Concomitantemente a isso, observa-se uma redução daqueles que estudaram o ensino médio em escolas públicas, passando de 52,2% no ensino fundamental para 43,3% no secundário. Note-se ainda que cerca de 20% dos professores cursaram tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio em escolas públicas e privadas, numas e noutras.

A se julgar pela quantidade de livros que os professores pesquisados declararam ler por semestre o capital cultural dos mesmos é pouco expressivo. Nesse sentido, 4,5% disseram não ler nenhum livro por semestre e 34,3% declararam ler no máximo dois. Cerca de 35% dos referidos professores afirmaram ler entre três e cinco livros por semestre e 25,4% disseram ler acima de cinco livros nesse período de tempo. Registre-se ainda que cerca de 30% de tais professores declararam ler jornal diariamente e aproximadamente 50% disseram ler ao menos algumas vezes por semana.

A pouca disposição dos professores da Universidade Estadual de Goiás pesquisados em relação à prática da leitura pode ser sentida pelo fato de que apenas nove por cento do conjunto de professores que responderam questionário terem afirmado se atualizar acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo por meio de veículos de comunicação impressos: seis por cento por meio de jornais e três por cento por meio de revistas. A maioria dos professores disse se atualizar predominantemente por meio da Internet (53,7%) e outra proporção considerável afirmou se atualizar por meio da TV (16,4%). Os demais declararam se atualizar por outros meios de comunicação ou assinalaram mais de uma assertiva.

A se julgar pela titulação do corpo docente a Universidade Estadual de Goiás (UEG) ocupa uma posição dominada no campo da educação superior em Goiás. Conforme se pode notar no gráfico 4.7, mais de dez por cento dos professores da UEG são apenas graduados, cerca de 55% são especialistas, 27% são mestres e aproximadamente seis por cento são doutores. É preciso notar que em termos de qualificação profissional o corpo docente da Universidade Estadual de Goiás não está distribuído de forma equânime nas várias unidades universitárias que compõem a referida instituição. Em razão disso, quando se considera apenas os professores que responderam questionário, os dados revelam que 52,2% dos professores pesquisados são especialistas, 29,9% são mestres, 11,9% são doutores e 4,5% são pós-doutores. Registre-se que somente um professor declarou ser apenas graduado.



Fonte: UEG / Diretoria de Planejamento – Relatório de Gestão, março de 2008

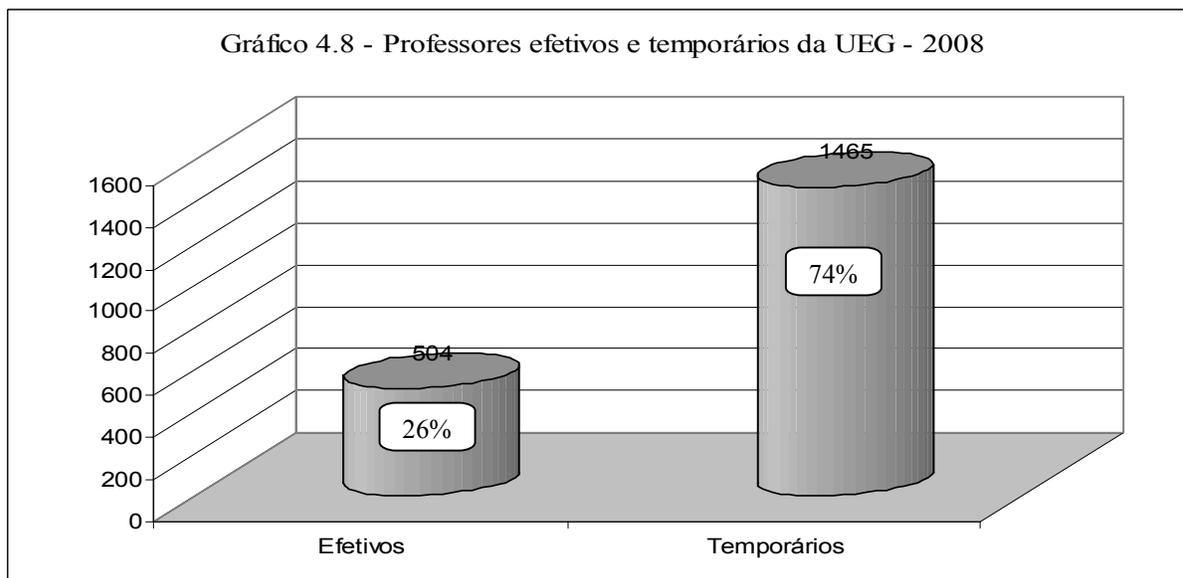
Uma considerável proporção de professores da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário declarou estar fazendo algum curso de qualificação profissional à época da pesquisa. Nesse sentido, dois professores afirmaram estar fazendo um curso de graduação e outros dois cursando uma especialização. Quinze professores disseram cursar o mestrado e sete declararam estar cursando o doutorado. Além destes, oito professores afirmaram fazer outro tipo de curso não especificado no questionário. Ao todo, cerca de 50% dos professores pesquisados declararam estar fazendo algum curso de qualificação profissional.

Em relação à produção acadêmico-científica dos professores da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário, medida pelas publicações, observa-se que apenas 10,4% dos professores pesquisados afirmaram já ter publicado ao menos um livro ao longo de sua carreira acadêmica. Quanto aos artigos publicados em revistas científicas, 62,7% de tais professores declararam já ter publicado ao menos uma vez, mas apenas 34,3% publicaram artigos acadêmicos nos últimos seis meses. Note-se que cerca de 75% dos professores que compunham a amostra da pesquisa em foco cursaram a graduação em instituições de educação superior do setor público.

#### **4.9 – Perfil socioeconômico dos professores da UEG que responderam questionário**

Os dados da pesquisa revelam que aproximadamente 63% dos professores que responderam questionário trabalham sob contrato temporário. É preciso ressaltar que os professores efetivos da Universidade Estadual de Goiás tendem a se concentrar nas unidades universitárias que possuem mais prestígio, como é o caso da Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas (UnUCET) em Anápolis ou em unidades universitárias que, a despeito de ofertarem apenas cursos de licenciatura e ocuparem uma posição menos prestigiosa na estrutura da universidade em questão, são objeto de disputa por parte dos professores efetivos em razão da proximidade da capital do Estado, como é o caso Unidade Universitária de Inhumas. Nesse sentido, de 24 professores da UnUCET que responderam questionário treze são efetivos e de sete professores da Unidade Universitária de Inhumas três

são efetivos. Por outro lado, de treze professores da Unidade Universitária de Morrinhos apenas um é efetivo. No conjunto, conforme ilustra o gráfico 4.8, cerca de 74% de todos os professores da Universidade Estadual de Goiás são temporários.



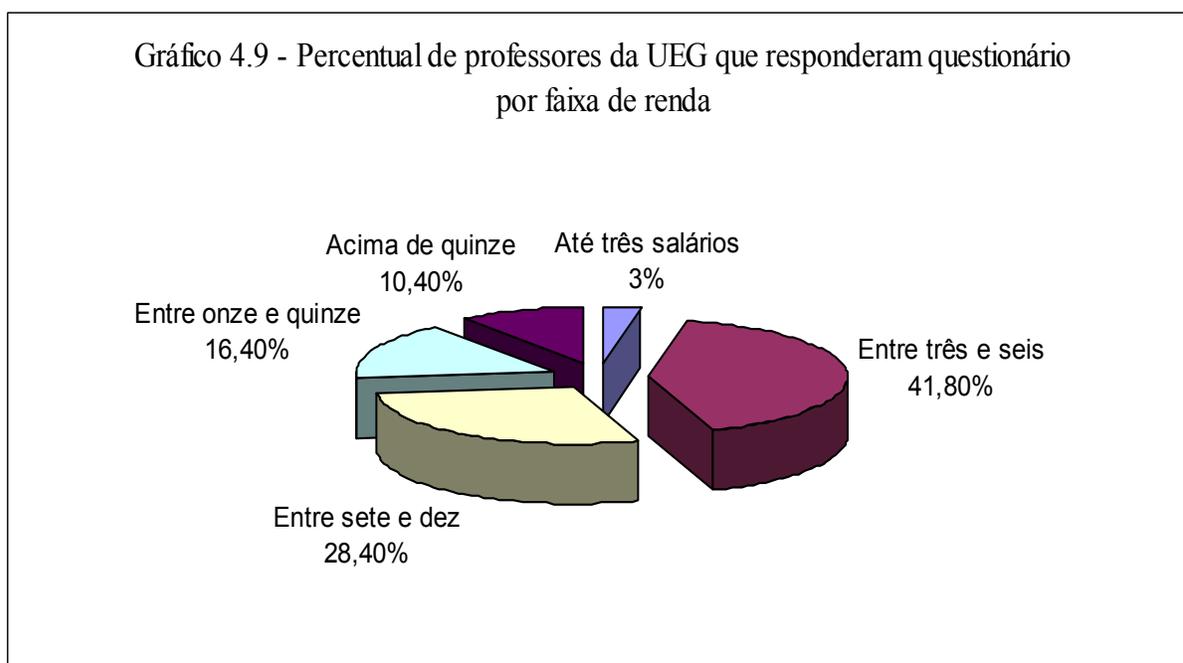
Fonte: UEG / Diretoria de Planejamento – Relatório de Gestão, março de 2008

A pesquisa realizada junto ao corpo docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) revelou que 34,3% dos professores que responderam questionário declararam trabalhar em duas instituições de educação superior e 7,5% em três estabelecimentos de ensino superior. Os demais afirmaram trabalhar apenas na UEG (58,2%). Registre-se também o fato de que cerca de 55% dos professores pesquisados disseram exercer outra atividade profissional além da docência no ensino superior. Nesse sentido, cumpre notar que de 39 professores que declararam trabalhar apenas em uma instituição de educação superior 20 exercem outra atividade profissional, de 23 que declararam trabalhar em duas instituições 14 desenvolvem atividades em outro ramo profissional e de cinco professores que afirmaram trabalhar em três estabelecimentos de educação superior apenas dois têm só a docência como atividade profissional.

Não obstante uma considerável proporção de professores ter declarado exercer outra atividade profissional ou trabalhar em mais de uma instituição de educação superior, os dados

da pesquisa indicam que ao menos cerca de 50% dos referidos professores ministram acima de vinte horas-aula semanais. Nesse sentido, conforme os professores que responderam questionário, 23,9% lecionam menos de doze horas-aula por semana e 25,4% entre doze e vinte horas. Os demais declararam ministrar entre 21 e 30 horas-aula por semana (22,4%), entre 31 e 40 horas (16,4%) ou acima de 40 horas-aula semanais (11,9%). Apesar dessa espécie de “devoção” ao ensino, 38,8% dos professores pesquisados afirmaram desenvolver atividades de pesquisa vinculada à Universidade Estadual de Goiás.

Cumprido dizer ainda que do montante de 67 professores da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário cerca de 73% declararam ter rendimentos na faixa de até dez salários mínimos, sendo que dois professores afirmaram que seus rendimentos mensais não ultrapassam a casa dos três salários mínimos, 41,8% disseram que possuem faixa de renda entre três e seis salários mínimos e 28,4% declararam que suas rendas estão na faixa de sete e dez salários mínimos. Conforme se pode notar no gráfico 4.9, a seguir, os demais possuem renda entre onze e quinze salários mínimos (16,4%) ou acima de quinze salários mínimos (10,4%).



#### 4.10 – A UEG sob a análise dos professores pesquisados

A se julgar pelos dados coletados junto aos professores da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário as bibliotecas das referidas unidades universitárias em que trabalham deixam muito a desejar. Nesse sentido, apenas dois professores disseram que o acervo da biblioteca, na unidade universitária em que trabalham, é atualizado. Além destes, 16,4% declararam que o acervo da biblioteca é medianamente atualizado face às necessidades curriculares do curso ou área em que atuam, 38,8% dos professores afirmaram que o acervo da biblioteca é pouco atualizado e 40,3% disseram que o acervo da biblioteca, na unidade universitária em que trabalham, é desatualizado.

Em relação ao número de exemplares disponíveis na biblioteca, levando-se em conta os livros mais usados nos respectivos cursos, a realidade não parece ser diferente, pois nenhum professor pesquisado disse que o número de exemplares disponíveis na biblioteca atende plenamente o alunado e apenas nove por cento afirmaram que atende razoavelmente. A imensa maioria dos professores que responderam questionário declarou que o número de exemplares de livros disponíveis na biblioteca atende precariamente o alunado da Universidade Estadual de Goiás (38,8%) ou que não atende a demanda dos alunos (49,3%). É preciso notar ainda que cerca de 20% dos professores declararam utilizar a biblioteca muito freqüentemente e 22,4% com razoável freqüência. Os demais nunca a utilizam (17,9%) ou a utilizam raramente (40,3%).

Da mesma forma que em relação à biblioteca, os professores que responderam os questionários a eles destinados possuem uma visão bastante negativa da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no tocante ao acesso dos estudantes aos computadores. Nesse sentido, 97% dos professores pesquisados declararam que a UEG viabiliza o acesso dos estudantes aos computadores apenas de forma limitada ou não viabiliza de forma alguma. Já em relação ao número de estudantes por turma e no que diz respeito ao atendimento prestado pelos funcionários técnico-administrativos a representação elaborada pelos professores acerca da Universidade Estadual de Goiás, nesses aspectos, é bastante positiva, pois 97% dos professores pesquisados afirmaram que lecionam a turmas compostas por no máximo 50 estudantes e cerca de 80% dos referidos professores disseram que o atendimento prestado pelos funcionários técnico-administrativos da UEG é muito bom (34,3%) ou bom (44,8%).

A partir dos dados coletados junto aos corpos docente e discente da Universidade Estadual de Goiás, nas unidades universitárias selecionadas para a pesquisa de campo, já se torna possível construir uma imagem social da referida instituição, identificando, por exemplo, os professores e estudantes que a integram. Resta saber, no entanto, se tais atores do setor público estadual possuem os mesmos perfis em termos socioeconômicos e culturais que seus congêneres do setor privado, contemplados também na pesquisa de campo. Diante disso, o próximo capítulo discute a configuração da educação superior privada em Goiás sob o influxo do Programa Bolsa Universitária do governo estadual em parceria com a OVG.

## **CAPÍTULO 5**

---

# **A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA EM GOIÁS SOB O INFLUXO DO PROGRAMA BOLSA UNIVERSITÁRIA DA OVG**

### **5.1 – Introdução**

O presente capítulo busca traçar o perfil socioeconômico e cultural de 72 professores e de 980 estudantes da educação superior privada em Goiânia e Aparecida de Goiânia que responderam questionário para essa pesquisa, buscando identificar esses atores que direta ou indiretamente participam da expansão desse nível e segmento de ensino no Estado de Goiás. A ênfase foi dada no Programa Bolsa Universitária da OVG em parceria com o governo estadual. Além de questionários aplicados a professores e estudantes, foram realizadas oito entrevistas com bolsistas da OVG, 23 com professores e duas com dirigentes de dois estabelecimentos de educação superior privado. O tópico, a seguir, apresenta esses atores e os procedimentos de pesquisa adotados na pesquisa de campo e no tratamento dos dados.

### **5.2 – As estratégias de pesquisa adotadas**

De acordo com dados do MEC/Inep, referentes ao ano de 2006, o campo da educação superior privada em Goiás estruturava-se, naquele ano, a partir de 61 instituições desse nível e segmento de ensino, sendo que 18 delas estavam localizadas em Goiânia, a capital do estado, e as outras 43 em cidades do interior. Por questões de ordem prática, como por exemplo a concentração das instituições pesquisadas na mesma cidade, este estudo

selecionou três estabelecimentos de educação superior para a realização da pesquisa de campo: trata-se da Faculdade Padrão, da Faculdade Alves Faria (Alfa) e da Faculdade Sul-Americana (Fasam), todas particulares em sentido estrito e localizadas em Goiânia.<sup>169</sup> Uma outra razão da escolha dessas três instituições para a pesquisa de campo foi que todas elas são conveniadas com o Programa Bolsa Universitária da OVG.

A Faculdade Padrão é mantida pela Associação de Educação e Cultura de Goiás (AECG) e em 1999 iniciou suas atividades com o curso de Administração Hoteleira, autorizado a funcionar pela Portaria Nº 1.459/98 do Ministério da Educação (MEC). Atualmente a instituição em foco oferta os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia, Letras, Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física, Nutrição, História e Dança, matriculando, conforme seu proprietário, cerca de nove mil estudantes de graduação.<sup>170</sup> A faculdade em foco possui três unidades: Unidade I (Vila Boa), Unidade III (Dergo) e Unidade IV (Buriti). É preciso registrar ainda que está sendo construída mais uma unidade dessa faculdade no município de Senador Canedo e que a Faculdade de Quirinópolis (Faqui) é do mesmo proprietário da Faculdade Padrão.<sup>171</sup>

A Faculdade Alves Faria (Alfa) é uma instituição de natureza privada, com fins lucrativos, tendo como mantenedora o Centro Educacional Alves Faria Ltda. A Faculdade Alfa obteve autorização junto ao Ministério da Educação (MEC) para iniciar suas atividades em 2000 e atualmente oferta doze cursos de graduação: Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Direito, Turismo, Economia, Engenharia da Computação, Jornalismo, Pedagogia, Publicidade e Propaganda e Sistemas de Informação. Conforme dados

---

<sup>169</sup> A idéia inicial era pesquisar instituições com organização acadêmica distintas – universidades, centros-universitários e faculdades isoladas. Por não ter conseguido autorização para realizar a pesquisa numa universidade particular, a única com fins lucrativos em Goiânia que possui parceria com o Programa Bolsa Universitária da OVG, não foi possível ampliar e diversificar mais a pesquisa *in loco* nas instituições.

<sup>170</sup> Além dos cursos de graduação a Faculdade Padrão oferta os seguintes cursos de pós-graduação *latu sensu*: Gestão de pessoas e estratégias de marketing, Gestão financeira e controladoria, Docência no ensino superior, Educação especial, Educação infantil, Psicopedagogia institucional e clínica, Saúde pública, Farmacologia clínica e o curso de Libras.

<sup>171</sup> No início de 2008 o proprietário da Faculdade Padrão adquiriu a massa falida do Jôquei Clube de Goiás, no Centro de Goiânia, e já havia anunciado a oferta de cursos no que seria mais uma unidade de ensino da faculdade em questão, mas até meados de 2008 a obra se encontrava embargada pela Prefeitura de Goiânia. Além da educação superior, é preciso salientar que o proprietário da Faculdade Padrão, conforme relata em entrevista (sem revelar em quais ramos atua), procura diversificar suas atividades empresariais. Segundo um funcionário da Faculdade Padrão o mesmo é também pecuarista e proprietário de *Resorts* em Caldas Novas.

repassados pela Diretora Acadêmica da Faculdade Alfa a referida instituição possuía 2.309 estudantes de graduação no primeiro semestre de 2008.

A Faculdade Alves Faria (Alfa) se apresenta como a melhor escola de negócios do Centro-Oeste.<sup>172</sup> Nesse sentido, em todos os cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela instituição em foco a ênfase é colocada na gestão de negócios. Além dos cursos de Graduação a Alfa oferta um mestrado profissional<sup>173</sup> com foco no desenvolvimento regional e uma série de cursos de pós-graduação<sup>174</sup> *lato sensu*: MBA em Finanças empresarias, MBA em Gestão de marketing, MBA em Gestão de pessoas, MBA em Gestão de negócios, MBA em Gestão de tecnologia da informação, Pós em Docência no ensino superior, MBA Controller (controladoria e gestão de custos), MBA em Gestão de operações logísticas, Pós em Gestão de instituições de educação básica, MBA em Auditoria e MBA em Controladoria e gestão pública. Note-se que todos esses cursos são ofertados no Campus Perimetral Norte, sede da Faculdade Alfa.<sup>175</sup>

A Faculdade Sul-Americana (Fasam), por sua vez, é também uma instituição privada com fins lucrativos instalada na cidade de Goiânia. A referida instituição é mantida pela União Sul-Americana de Educação Superior Ltda e recebeu autorização do Ministério da Educação (MEC) para iniciar suas atividades em 22/08/2001 por meio da Portaria Nº 1.868. Na atualidade a Fasam oferta os cursos de Administração em Marketing, Administração Pública e Privada, Análise de Sistemas Administrativos, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Direito, Pedagogia e Sistemas de Informação.<sup>176</sup> O quadro 5.1, a seguir,

---

<sup>172</sup> Nas propagandas televisivas e *folders* a Faculdade Alfa enfatiza o fato de que todos os doze cursos ofertados pela referida instituição possuem conceito A junto ao Ministério da Educação (MEC).

<sup>173</sup> O mestrado profissional da Alfa foi aprovado em 2007 e já se encontra na sua segunda turma. No primeiro semestre de 2008 o referido programa contava com 28 estudantes matriculados.

<sup>174</sup> Conforme a Diretora Acadêmica da Alfa no primeiro semestre de 2008 havia 304 estudantes matriculados em cursos de pós-graduação nessa referida instituição.

<sup>175</sup> Além do Campus Perimetral Norte a Faculdade Alfa possui dois outros *campi*: Campus Bueno e Campus Centro, estes últimos em fase de preparação para entrar em funcionamento e com obras embargadas pela prefeitura de Goiânia, conforme notificou um dos professores entrevistados.

<sup>176</sup> A Fasam oferta ainda os cursos sequenciais, com duração de um ano, em: Gestão de vendas, Gestão de pessoas, Gestão de pequenas empresas, Gestão de logística, Desenvolvimento de *software* em Java, Criação e produção publicitária, Organização e promoção de eventos, Fotografia e produção audiovisual e Secretariado escolar.

apresenta as três instituições selecionadas para a pesquisa de campo por organização acadêmica, categoria administrativa, cursos ofertados e número de estudantes.<sup>177</sup>

Quadro 5.1 – Instituições de educação superior selecionadas para a pesquisa de campo por organização acadêmica, categoria administrativa, cursos de graduação e número de estudantes

Instituição	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Cursos Ofertados	Nº de Alunos
Faculdade Padrão	Faculdade	Privada em Sentido Estrito	Administração, Biomedicina, Ciências Contábeis, Enfermagem, Fisioterapia, Direito, Nutrição, Pedagogia, História, Educação Física, Letras e Dança.	9.000
Faculdade Alves Faria (Alfa)	Faculdade	Privada em Sentido Estrito	Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Direito, Psicologia, Economia, Engenharia da Computação, Jornalismo, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Sistemas de Informação e Turismo.	2.309
Faculdade Sul-Americana (Fasam)	Faculdade	Privada em Sentido Estrito	Administração em Marketing, Direito, Administração Pública e Privada, Análise de Sistemas, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Sistemas de Informação, Relações Públicas e Pedagogia.	2.000

Fonte: MEC/Inep

Nessas três instituições de educação superior foram aplicados 367 questionários aos estudantes dos cursos de Administração, Pedagogia, Ciências Contábeis, Direito e Jornalismo, sendo 231 da Faculdade Padrão,<sup>178</sup> 90 da Faculdade Alves Faria e 46 da Fasam. Esses 367 questionários foram aplicados a turmas inteiras de estudantes, para que se pudesse, entre outras coisas, perceber a proporção de bolsistas e não-bolsistas da OVG nos referidos cursos e estabelecimentos pesquisados. As turmas selecionadas para responder o questionário eram do sétimo ou oitavo período, já que são nesses períodos que tende a se concentrar a maior proporção de bolsistas da OVG no seio das instituições de educação superior privadas instaladas no Estado de Goiás.<sup>179</sup> A tabela 5.1, a seguir, apresenta o número e percentual de

<sup>177</sup> O quadro 1, em anexo, apresenta todas as instituições de educação superior existentes em Goiás em 2007.

<sup>178</sup> O maior número de pesquisados na Faculdade Padrão deve-se ao fato de que, além desta instituição ser maior em números de alunos, foi nela onde primeiro se aplicou os questionários, sem ter ainda definido coletar dados especificamente de bolsistas da OVG, no ato da renovação de seus benefícios.

<sup>179</sup> Na medida em que o Programa Bolsa Universitária da OVG demonstra sinais de esgotamento desde 2006 – atraso no repasse do valor das bolsas para as instituições conveniadas, não liberação de novas bolsas durante todo o ano de 2007, redução do valor da bolsa de R\$ 250,00 para R\$ 200,00, etc. – o número e proporção de bolsistas

estudantes das Faculdades Padrão, Alfa e Fasam que responderam questionário por instituição e por tipo de bolsa.

Tabela 5.1 – Número e percentual de estudantes que responderam questionário na pesquisa in loco nas Faculdades Padrão, Alfa e Fasam por tipo de bolsa

Tipo de Bolsa	Instituição			Total
	Fasam	Alfa	Padrão	
OVG	12 (26,1%)	30 (33,3%)	102 (44,2%)	144 (39,2%)
PROUNI	04 (8,7%)	22 (24,4%)	11 (4,8%)	37 (10,1%)
FIES	07 (15,2%)	01 (1,1%)	–	08 (2,2%)
Outras	04 (8,7%)	05 (5,6%)	03 (1,3%)	12 (3,3%)
Nenhum	19 (41,3%)	32 (35,6%)	115 (49,7%)	166 (45,2%)
Total	46 (12,5%)	90 (24,5%)	231 (63%)	367 (100%)

Conforme se pode verificar a partir da tabela 5.1, o percentual de bolsistas da OVG, nas turmas pesquisadas, foi de 26,1% na Faculdade Sul-Americana; 33,3% na Alfa e 44,2% na Faculdade Padrão. O caso da Faculdade Padrão chama atenção não apenas pelo fato de que naquela instituição a proporção de bolsistas da OVG ser maior do que nas outras instituições pesquisadas, mas também pela pouca diversificação de outros tipos de bolsas e auxílios destinados aos estudantes. Nesse sentido, é na Faculdade Padrão que se observa a maior proporção de estudantes que não possuem nenhum tipo bolsa ou auxílio e a menor proporção de bolsas do ProUni e de estudantes que aderiram ao financiamento estudantil (Fies).

Na medida em que este estudo parte do pressuposto de que há uma relação direta entre a recente expansão do sistema de educação superior em Goiás – medido, sobretudo, pelo número de matrículas efetuadas nesse nível de ensino – e as políticas públicas adotadas por parte do governo estadual, a partir de 1999, o foco da análise recaiu principalmente sobre os bolsistas do Programa Bolsa Universitária da OVG em parceria com o Estado de Goiás, isto para que se pudesse compreender de forma mais clara possível a configuração do segmento privado de educação superior na sua interseção com o poder público estadual. Nesse sentido,

---

da OVG nos primeiros períodos, seja de qual for o curso ou instituição, tornou-se exíguo. Em razão disso, foi escolhido se pesquisar nos sétimos e oitavos períodos dos cursos selecionados.

foram aplicados mais 613 questionários aos estudantes da educação superior privada das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, todos eles bolsistas da OVG.<sup>180</sup>

Nessa segunda estratégia de pesquisa os estudantes responderam o questionário na sede da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), no ato de renovação de suas bolsas – que ocorre todo início de semestre.<sup>181</sup> Note-se que a escolha dessa amostra se deu de forma aleatória. Nesse sentido, os bolsistas, quando interpelados pelo pesquisador, respondiam ou não o questionário de acordo com suas disponibilidades do momento, de livre e espontânea vontade.<sup>182</sup>

No conjunto dessas duas estratégias de pesquisa 980 estudantes matriculados em cerca de 40 cursos de graduação ofertados por mais de quinze instituições de educação superior localizadas em Goiânia e em Aparecida de Goiânia, todas conveniadas com o Programa Bolsa Universitária da OVG, responderam o questionário. Torna-se necessário frisar que tais estudantes, sobretudo os bolsistas da OVG, não se encontravam distribuídos em proporções equivalentes nos distintos cursos e instituições. O número de bolsistas da OVG tende a variar não apenas com o tamanho do estabelecimento de educação superior, mas também de acordo com o perfil socioeconômico do público estudantil que a instituição acolhe. Nesse sentido, conforme declara a Diretora do Programa Bolsa Universitária da OVG, em instituições como a Faculdade Padrão e a Faculdade Alfredo Nasser a proporção de bolsistas tende a ser maior do que nas demais instituições, pois, de um modo geral, ofertam cursos a preços mais populares e tendem a atrair estudantes provenientes das camadas sociais menos abastadas financeiramente.<sup>183</sup> A tabela 5.2, a seguir, apresenta o número e percentual de

---

<sup>180</sup> É preciso salientar que, diferentemente da pesquisa realizada *in loco* nas Faculdades Padrão, Alfa e Fasam em que 367 estudantes responderam questionário, nessa outra estratégia de pesquisa apenas bolsistas da OVG responderam questionário. A escolha de bolsistas das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia se deu em razão do fato de que apenas esses estudantes beneficiados com o programa em foco renovam suas bolsas na sede da OVG, em Goiânia. Os demais renovam nas cidades do interior em que estudam.

<sup>181</sup> A renovação da Bolsa da OVG no primeiro semestre de 2008, ao menos para os estudantes de instituições de educação superior das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, ocorreu entre os dias 11 e 30 de janeiro. Período correspondente à coleta dos 613 questionários em questão.

<sup>182</sup> De um modo geral, as mulheres foram mais solícitas em responder o questionário do que os homens, os quais justificavam, com maior frequência do que as mulheres, que estavam em horário de trabalho e que não tinham tempo para responder.

<sup>183</sup> Apesar dos dirigentes do Programa Bolsa Universitária não divulgar o número de bolsas por instituição, pode-se deduzir que na Faculdade Padrão existe mais bolsistas do que na Universidade Católica de Goiás, não obstante esta última possuir cerca de três vezes mais alunos do que a primeira, isto em razão do fato de que foram

estudantes da educação superior privada em Goiás que responderam questionário por instituição onde estudam.

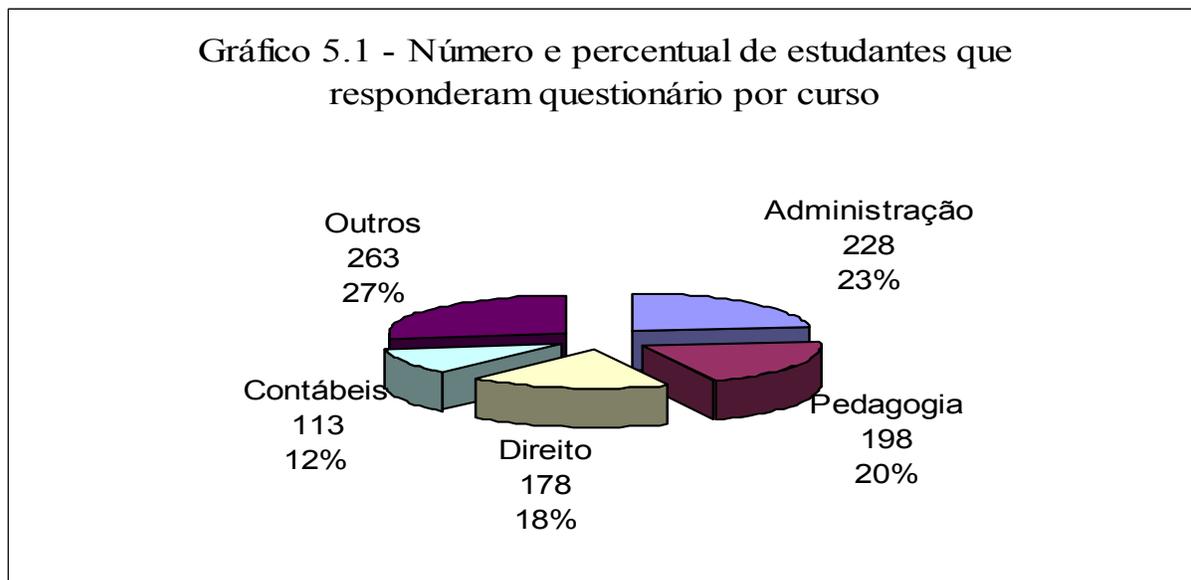
Tabela 5.2 – Número e percentual de estudantes (bolsistas e não-bolsistas da OVG) que responderam questionário por instituição

Instituição	Frequência	Percentual
Faculdade Padrão	322	32,9%
Universidade Católica de Goiás (UCG)	185	18,9%
Faculdade Alves Faria (Alfa)	132	13,5%
Faculdade Sul-Americana (Fasam)	66	6,7%
Centro Universitário de Goiás (Uni-Anhanguera)	65	6,6%
Universidade Salgado de Oliveira (Universo)	62	6,3%
Faculdade Alfredo Nasser (Unifan)	47	4,8%
Faculdade Araguaia (Fara)	26	2,7%
Faculdade Estácio de Sá (Fago)	20	2,0%
Faculdade Nossa Senhora Aparecida (Fanap)	19	1,9%
Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (Fabec)	12	1,2%
Faculdades Objetivo	6	0,6%
Faculdade Lions (Fac Lions)	7	0,7%
Faculdade Ávila	5	0,5%
Outras	6	0,6%
<b>TOTAL</b>	<b>980</b>	<b>100%</b>

Como visto, os estudantes da educação superior privada que responderam questionário não se encontravam distribuídos em proporções equivalentes nas instituições desse nível e segmento de ensino contempladas na pesquisa. Em relação aos cursos em que tais estudantes se encontravam matriculados a realidade não é diferente. Do total de 980 estudantes da educação superior privada que responderam questionário 73,2% (717) estavam matriculados em apenas quatro cursos: Administração (228), Pedagogia (198), Direito (178) e Ciências Contábeis (113). Registre-se que do total de estudantes do curso de Administração que responderam questionário cerca de 60% estudavam em duas instituições (Padrão e Alfa); 66,2% dos estudantes de pedagogia concentravam-se em apenas um estabelecimento (Padrão); 86,5% dos estudantes de Direito estavam matriculados em quatro instituições, sendo duas universidades (Católica e Universo), uma organizada academicamente como centro universitário (Uni-Anhanguera) e outra como estabelecimento isolado (Fasam). O gráfico 5.1

dedicados três dias exclusivos para que os bolsistas da Faculdade Padrão renovassem seus benefícios e apenas dois para os estudantes da Católica.

apresenta o número e percentual de estudantes da educação superior privada que responderam questionário por curso.



A concentração de estudantes que responderam questionário nos cursos de Administração, Pedagogia, Direito e Ciências Contábeis justifica-se, em parte, em razão de serem estes cursos os principais responsáveis pela absorção da demanda por educação superior não apenas em Goiás, mas no Brasil como um todo.<sup>184</sup> Além disso, na pesquisa realizada *in loco* nas Faculdades Padrão, Alfa e Fasam fez-se opção por estudantes desses cursos para responder o questionário, pois neles, de forma geral, se concentra a maioria do alunado, além de tais cursos estarem presentes em todas as três instituições selecionadas para a pesquisa de campo.

É preciso salientar que cerca de 80% dos estudantes da educação superior privada em Goiás que responderam questionário eram bolsistas da OVG. Os demais eram bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) ou de outros tipos de bolsa de estudos, como as que são fornecidas pelas próprias instituições de educação superior em que estudavam ou,

<sup>184</sup> De acordo com dados do MEC/Inep, em 2006, do total de 4.676.646 matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação 654.109 foram realizadas no curso de Administração, 589.351 no curso de Direito, 282.172 em Pedagogia e 179.294 em Ciências Contábeis. Juntos esses quatro cursos foram responsáveis, naquele ano, por 36,4% do total de matrículas em cursos presenciais de graduação do país.

ainda, não possuíam nenhum tipo de bolsa ou participavam do Programa de Financiamento Estudantil do governo federal, o Fies. A Tabela 5.3 apresenta o número e percentual de estudantes da educação superior privada em Goiás que responderam questionário por tipo de bolsa.

Tabela 5.3 – Número e percentual de estudantes da educação superior privada em Goiás que responderam questionário por tipo de bolsa

<b>Tipo de Bolsa ou Auxílio</b>	<b>Número Absoluto</b>	<b>Percentual</b>
Bolsa Universitária (OVG)	779	79,5%
Bolsa do PROUNI	37	3,8%
Financiamento estudantil (Fies)	8	0,8%
Outras	12	1,2%
Nenhum	144	14,7%
Total	980	100%

Além dos 980 questionários aplicados aos estudantes da educação superior privada das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia foram realizadas oito entrevistas com bolsistas do Programa Bolsa Universitária da OVG. Quanto aos professores desse nível e segmento de ensino, cumpre salientar que na pesquisa *in loco* realizada nas Faculdades Padrão, Alfa e Fasam, em que 367 estudantes responderam questionário, foi aplicado também um questionário ao corpo docente desses três estabelecimentos isolados. Um total de 72 professores respondeu o questionário a eles destinados, sendo 28 da Faculdade Padrão, 26 da Alfa e 18 da Fasam. O questionário, composto por 29 questões fechadas foi construído para que se pudesse traçar o perfil socioeconômico e cultural de tais professores.

O conjunto de professores que trabalham nas três instituições de educação superior do setor privado selecionadas para a pesquisa de campo e que responderam questionário foi definido de acordo com a disponibilidade de tais professores quando, geralmente, se encontravam na *sala dos professores*, antes ou no intervalo das aulas. Além dos questionários treze professores da Faculdade Padrão e dez da Faculdade Alves Faria (Alfa) concederam entrevista a essa pesquisa.<sup>185</sup>

<sup>185</sup> As entrevistas com os professores da Faculdade Padrão foram mais espaçadas no tempo, de 13/05/2006 a 23/01/2008 e foram realizadas na Unidade III, na Avenida Anhanguera esquina com Rua do Algodão, Setor Aeroviário (Dergo). A exceção foi uma entrevista realizada na Unidade I, situada na Rua Araponga, nº 70, Vila Boa. É preciso salientar que as oito primeiras entrevistas realizadas com os professores da Faculdade Padrão, mais as que foram realizadas com o proprietário e mantenedor dessa faculdade e com a ex-Secretária de

Quanto aos dirigentes da educação superior privada em Goiás apenas duas entrevistas foram realizadas: uma com o proprietário e mantenedor da Faculdade Padrão e outra com a Diretora Acadêmica da Faculdade Alves Faria (Alfa). Nessas entrevistas, buscou-se apreender a trajetória profissional dos proprietários das duas instituições em foco, bem como saber qual a importância do Programa Bolsa Universitária do governo estadual em parceria com a OVG para essas instituições. Torna-se necessário frisar que num primeiro momento o foco deste capítulo volta-se aos estudantes, para depois focar os professores e dirigentes pesquisados.

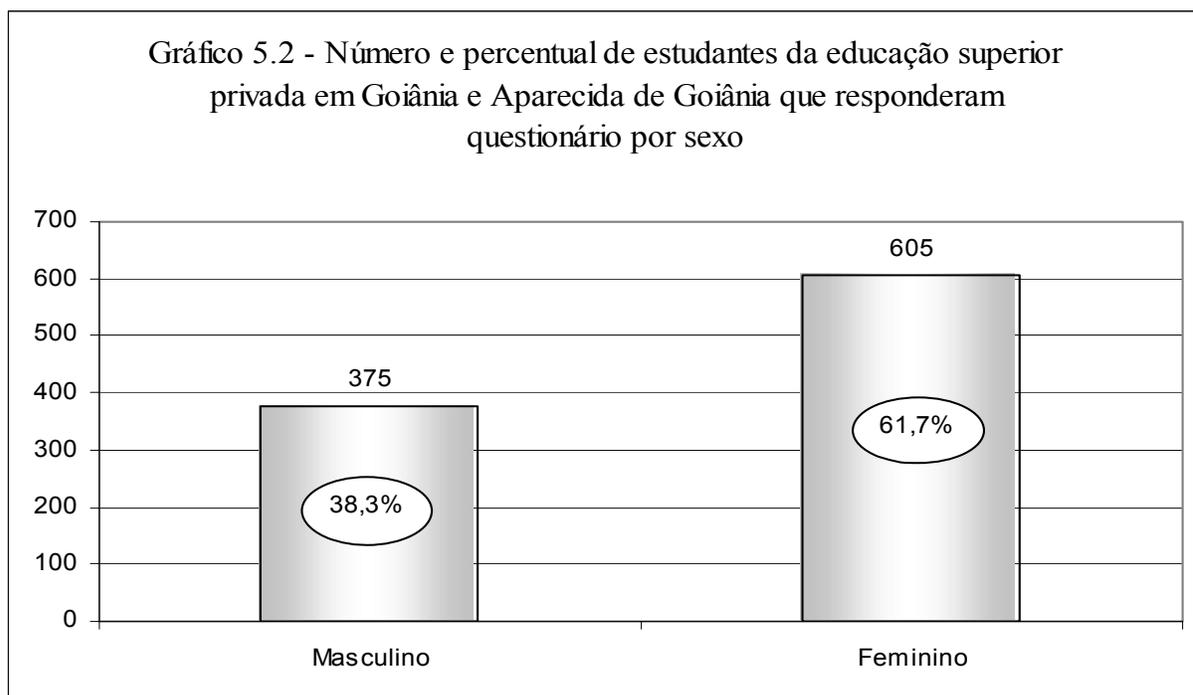
### **5.3 – Caracterização dos estudantes que responderam questionário**

Conforme se pode observar no gráfico 5.2, a seguir, o número e percentual de mulheres que responderam o questionário foi maior do que o de homens, 61,7% para elas e 38,3% para eles. Isso se deve em primeiro lugar porque em Goiás, como no Brasil como um todo e em boa parte dos países ocidentais, o número de mulheres matriculadas em cursos de graduação é superior ao de homens.<sup>186</sup> Em segundo lugar, apesar do Programa Bolsa Universitária não possuir estatísticas de bolsistas por sexo, o número de mulheres que foram renovar seus benefícios na sede da OVG era visivelmente superior ao de homens. Em terceiro lugar, as mulheres portadoras da bolsa da OVG mostraram-se mais solícitas em responder o questionário do que os homens. Em quarto e último lugar, a opção de aplicar questionários a turmas inteiras de Pedagogia, na pesquisa realizada *in loco* nas Faculdades Padrão, Alfa e Fasam, contribuiu para que se elevasse o número de mulheres que responderam o questionário, pois esse curso, de forma geral, é composto predominantemente por estudantes do sexo feminino. Nesse sentido, cumpre registrar que 95,5% do total de estudantes de pedagogia que responderam questionário são mulheres.

---

Educação e ex-Secretária de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás, a Deputada Federal Raquel Teixeira, foram danificadas por uma pane no computador. Parte das entrevistas foi recuperada. Alguns trechos, no entanto, se perderam. As entrevistas com os professores da Faculdade Alfa, por sua vez, foram realizadas no Campus Perimetral Norte e ocorreram na primeira quinzena de maio de 2008.

<sup>186</sup> De acordo com dados do MEC/Inep a média nacional de matrículas de estudantes do gênero feminino em cursos presenciais de graduação foi de 55,7% para o ano de 2006. Em Goiás, por sua vez, o percentual de mulheres foi 59,2% nesse mesmo ano.



Não obstante o percentual de estudantes do sexo masculino que estão acima da faixa etária correspondente a esse nível de ensino (18 a 24 anos) ser maior do que o feminino, 58,1% para os homens e 54,5% para as mulheres, a proporção de estudantes solteiros é maior entre os homens do que entre as mulheres. Nesse sentido, 67,7% dos 375 homens que responderam questionário são solteiros. Quando se considera apenas o universo feminino essa taxa é de 61,5%. Note-se que a proporção de mulheres casadas (29,1%) é maior do que a de homens (25,6%) nesse mesmo estado civil. Da mesma forma ocorre em relação ao divórcio ou separação, pois o percentual de estudantes do sexo feminino que se declararam divorciadas (6,3%) é quase o dobro do percentual dos homens que afirmaram ser divorciados (3,2%).

Como se pode depreender da tabela 5.4, a seguir, dentre os estudantes da educação superior privada que responderam questionário, a proporção de mulheres é maior do que a de homens tanto nas camadas mais jovens do público estudantil, isto é, entre a população de 18 e 24 anos, quanto entre os que possuem idade acima dos 46 anos. Entre os que se situam nas faixas intermediárias de idade parece haver um maior equilíbrio entre os dois sexos em termos de participação proporcional nas matrículas desse nível de ensino.

Tabela 5.4 – Número de estudantes da educação superior privada em Goiânia e Aparecida de Goiânia que responderam questionário por sexo e faixa etária

Sexo	Faixa etária								Total
	Menos de 18 anos	Entre 18 e 24 anos	Entre 25 e 30 anos	Entre 31 e 35 anos	Entre 36 e 40 anos	Entre 41 e 45 anos	Entre 46 e 50 anos	Acima de 50 anos	
Masculino	2	155	133	42	26	13	1	3	375
Feminino	1	274	187	70	41	21	5	6	605
Total	3	429	320	112	67	34	6	9	980

Quando se cruza o tipo de bolsa ou auxílio que os estudantes pesquisados possuem com a faixa etária uma questão vem à tona. É que, diferentemente dos bolsistas do ProUni,<sup>187</sup> que são na sua imensa maioria jovens de 18 a 24 anos (81,1%), os bolsistas do Programa Bolsa Universitária do governo estadual em parceria com a OVG estão distribuídos de forma mais horizontal em termos de faixa etária. Nesse sentido, 43,1% dos bolsistas da OVG que responderam questionário tinham até 24 anos; 34,3% tinham entre 25 e 30 anos; 18,5% tinham entre 31 e 40 anos e 4,1% tinham acima de 40 anos.

Do montante de estudantes da educação superior privada em Goiás que responderam questionário, independentemente do sexo, cerca de 70% declararam não possuir filhos, 13,7% possuíam apenas um e 12,6% dois filhos. Os demais possuíam três ou mais filhos, sendo que apenas dois estudantes declararam ter quatro ou mais filhos. Não obstante a maioria (62,1%) ter declarado possuir no máximo dois irmãos, um número expressivo de estudantes (17,8%) afirmou ter cinco ou mais irmãos, revelando, assim, algumas transformações de ordem demográfica por que passam as famílias brasileiras.<sup>188</sup>

A maioria absoluta dos estudantes pesquisados afirmou morar com os pais (56,8%) ou com esposo(a) e filhos (30,6%). Os demais declararam morar sozinhos (8,5%); com

<sup>187</sup> Cumpre ressaltar que a amostra de bolsistas do ProUni, que responderam questionário, é pouco representativa. No total foram 37, sendo que vinte tinham entre 18 e 24 anos; seis entre 25 e 30 anos e um com idade entre 36 e 40 anos.

<sup>188</sup> Nas palavras de Carvalho e Almeida (2003), não apenas no Brasil, mas nas sociedades ocidentais contemporâneas em geral, “a presença de mulheres no mercado de trabalho passou a ser crescente, assim como a difusão e a utilização de práticas anticoncepcionais e a fragilização dos laços matrimoniais, com o aumento das separações, dos divórcios e de novos acordos sexuais. Esses fenômenos associam-se a uma significativa redução da fecundidade e do tamanho médio das famílias e a sua maior diferenciação, com a persistência de arranjos mais tradicionais, ao lado de outros genuinamente emergentes. No âmbito da família estão se constituindo novas relações, com o relaxamento dos controles sociais sobre o comportamento dos cônjuges, o deslocamento da importância do grupo familiar para a importância de seus membros.” (disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br))

amigos, compartilhando despesas ou de favor (3,9%) ou em alojamento universitário (0,2%). Cerca de 75% declararam residir em Goiânia e 14,6% em Aparecida de Goiânia; os demais afirmaram morar em cidades do interior do Estado de Goiás.

Conforme se pode notar a partir da tabela 5.5, dentre os estudantes da educação superior privada que responderam questionário há uma proporção considerável de protestantes (32,7%); cerca de 50%, no entanto, declararam ser católicos e 5,9% espíritas. Os demais afirmaram não possuir religião ou seguir outros credos. Entre aqueles que se declararam negros ou indígenas a proporção entre católicos e protestantes é praticamente a mesma. Já entre os brancos e os pardos a proporção de católicos é maior do que a de protestantes. Em relação à cor/raça, 50,3% dos estudantes se declararam brancos; 35,2% pardos e 8,9% negros. O restante afirmou ser de origem oriental ou indígena ou então não responderam a questão.

Tabela 5.5 – Número de estudantes da educação superior privada que responderam questionário por cor/raça e religião

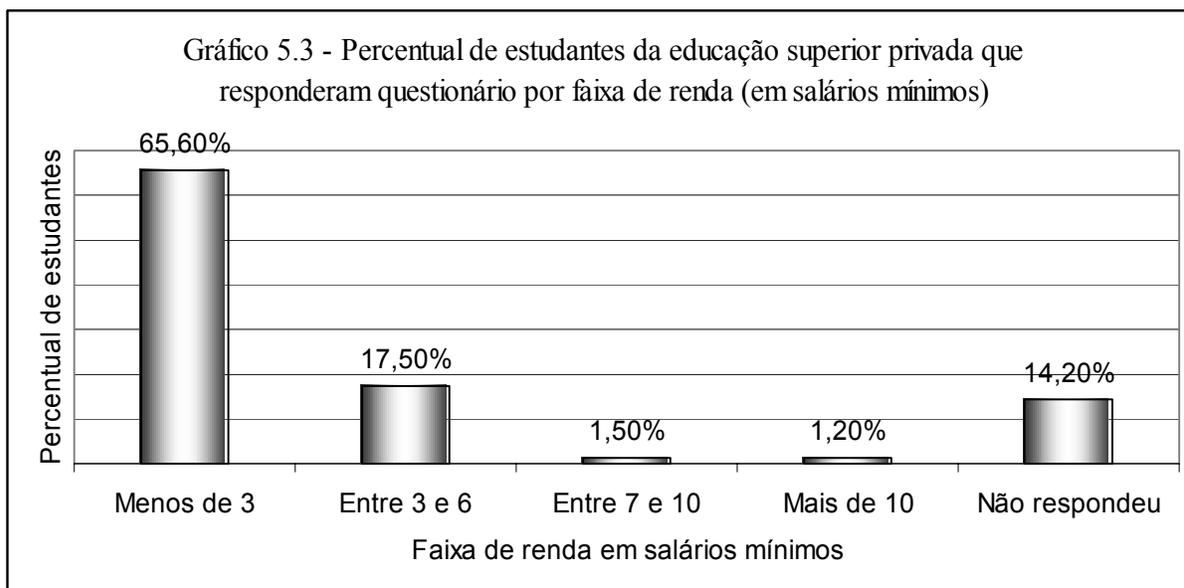
Cor/Raça	Religião						Total
	Católica	Protestante	Espírita	Afro-Brasileira	Outra	Nenhuma	
Branco	245	156	35	2	13	42	493
Negro	39	38	4	-	1	5	87
Pardo	180	108	18	1	15	23	345
Amarelo	15	4	-	-	-	3	22
Indígena	8	8	1	-	-	-	17
Não respondeu	9	6	-	-	-	1	16
Total	496	320	58	3	29	74	980

#### 5.4 – Perfil socioeconômico dos 980 estudantes que responderam questionário

De acordo com os dados coletados por meio dos questionários aplicados apenas 7,3% dos estudantes pesquisados declararam não exercer nenhuma atividade remunerada. A maioria, cerca de 70%, declarou trabalhar, seja em tempo integral (44,5%) ou mais de 20 e

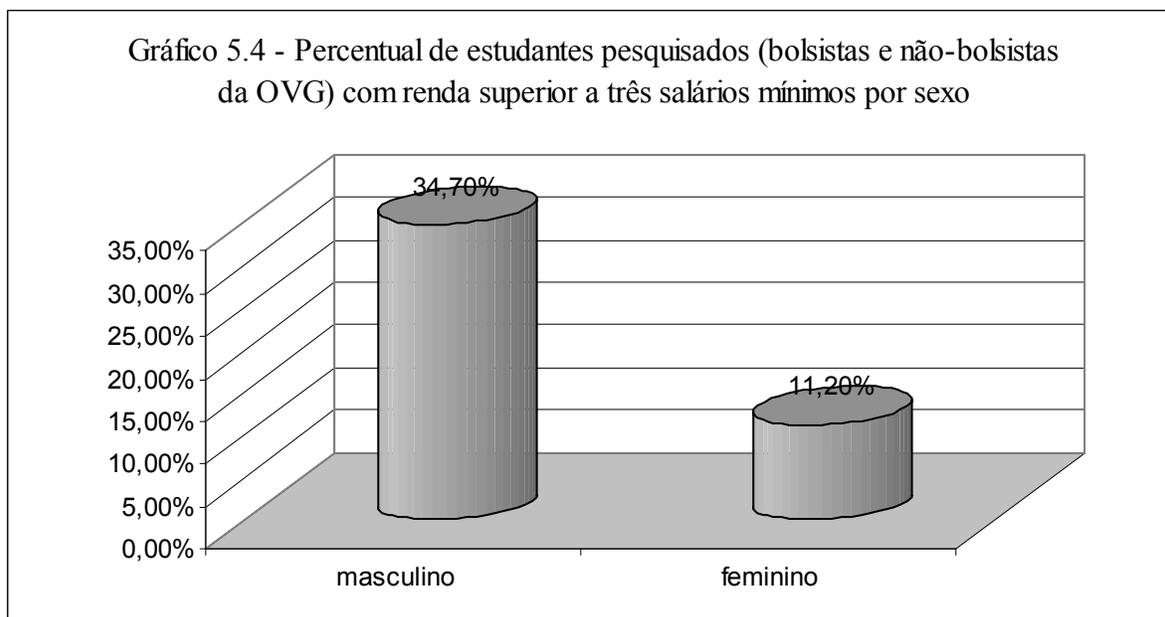
menos de 40 horas semanais (25,2%). Outros 3,7% afirmaram trabalhar eventualmente e 10,1% declararam que trabalhavam até 20 horas semanais. Os 9,2% restantes não responderam essa questão. Do montante de 980 estudantes pesquisados 44,7% declararam receber ajuda dos familiares para custear as despesas de seus estudos. Os demais afirmaram que trabalhavam e se sustentavam (23,1%) ou que trabalhavam e contribuía com o sustento da família (23,3%) ou ainda que trabalhavam e eram os principais responsáveis pelo sustento da família (9%).

Uma considerável proporção dos estudantes da educação superior privada que responderam questionário já se encontrava inserida no mercado de trabalho, recebendo, na sua maioria, até três salários mínimos. Conforme se pode observar no gráfico 5.3, a seguir, 65,6% dos estudantes declararam receber menos de três salários mínimos, 17,5% afirmaram receber entre três e seis salários mínimos e 1,5% disse receber entre sete e dez salários. Apenas 1,2% afirmou receber mais de dez salários mínimos. Torna-se necessário salientar que 14,2% dos estudantes pesquisados não responderam essa questão.



Além do fato de que, de modo geral, os estudantes da educação superior do setor privado em Goiânia e Aparecida de Goiânia que responderam questionário já estarem inseridos no mercado de trabalho, recebendo no máximo três salários mínimos, é preciso reconhecer que o nível salarial varia significativamente com o sexo de tais estudantes. Nesse sentido, a proporção de mulheres que recebem menos, até três salários mínimos, é maior do

que a de homens com essa mesma faixa de renda, 70,1% para elas e 58,4% para eles. Quando, porém, se eleva a renda o percentual de mulheres diminui e o de homens aumenta. Assim, conforme se pode notar no gráfico 5.4, a seguir, enquanto 34,7% dos homens declararam receber acima de três salários mínimos, entre as mulheres apenas 11,2% afirmaram ter rendimentos nessa faixa salarial.



A faixa de renda varia também de acordo com o curso em que o estudante se encontra matriculado. Em Pedagogia, por exemplo, nenhum estudante declarou possuir rendimentos acima de seis salários mínimos. Dos 198 estudantes desse curso que responderam questionário 76,3% declararam receber até três salários mínimos, 8,1% afirmaram receber entre três e seis salários e 15,6% não responderam essa questão. Registre-se que Pedagogia é um curso ocupado predominantemente por estudantes do sexo feminino. O rendimento, ao menos o declarado, varia também em razão do fato do estudante ser bolsista ou não, seja do ProUni ou da OVG. Assim, de 779 bolsistas da OVG apenas três declararam receber mais de dez salários mínimos.<sup>189</sup> Nesse mesmo sentido a maior proporção de estudantes com renda

<sup>189</sup> Torna-se necessário salientar que nessa questão, a que incide sobre o nível de renda, houve uma grande proporção de abstenção. Isso revela, entre outras coisas, que as pessoas, de um modo geral, resistem em declarar suas rendas a estranhos, mesmo quando não se identificam nominalmente no questionário. Além disso, presume-

inferior a três salários mínimos é verificada entre os bolsistas do ProUni (75,7%), contra 66,4% entre os bolsistas da OVG e 61,8% entre os estudantes que declararam não ter nenhum tipo de bolsa ou auxílio.

Do montante de estudantes da educação superior privada das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia que responderam questionário 53,6% declararam utilizar o transporte coletivo como o principal meio de locomoção para ir à instituição em que estudam. Cerca de um terço declarou ir de veículo próprio (carro ou moto) e os demais afirmaram utilizar outros meios, tais como transporte escolar, de carona, a pé, etc.

Conforme se pode observar na Tabela 5.6, a seguir, quando se cruza o meio de transporte utilizado com o tipo de bolsa que se tem verifica-se que o número de bolsistas tanto da OVG quanto do ProUni que se utiliza do transporte coletivo para ir à instituição em que estuda é maior do que o daqueles que vão em seus próprios veículos. Quando se considera os estudantes que aderiram ao Fies ou aqueles que não possuem nenhum tipo de bolsa essa proporção se inverte. De oito estudantes que aderiram ao Programa de Financiamento Estudantil (Fies), por exemplo, apenas um afirmou utilizar o transporte coletivo para ir à instituição em que estuda, os outros sete declararam ir em seus próprios veículos.

---

se que, em razão da maioria dos estudantes ter respondido o questionário na sede do Programa Bolsa Universitária, tenham suspeitado, de alguma forma, que a pesquisa estava vinculada à OVG. Como um dos critérios para adquirir o benefício é a questão da necessidade social, presume-se que muitos tenham ocultado suas verdadeiras rendas.

Tabela 5.6 – Número de estudantes que responderam questionário por meio de transporte utilizado para ir à instituição de educação superior privada em que estuda e por tipo de bolsa.

Meio de Transporte	Bolsa de Estudos						Total
	Fies	Bolsa fornecida pela IES	Bolsa da OVG	Bolsa do ProUni	Outro tipo de bolsa ou auxílio	Nenhum tipo de bolsa	
Transporte coletivo	1	2	438	19	1	64	525
Transporte Escolar	-	-	22	2	1	5	30
Veículo Próprio	7	2	231	14	5	68	327
De carona	-	-	40	2	1	4	47
Outros	-	-	39	-	-	2	41
Respondeu mais de uma opção	-	-	9	-	-	1	10
Total	8	4	779	37	8	144	980

A escolha da instituição por parte dos estudantes que responderam questionário para realizarem os cursos em que se encontravam matriculados deve-se a várias razões. Nesse sentido, 35,7% dos estudantes afirmaram que a escolha da instituição se deu em razão do preço diferenciado, 31,8% disseram que a escolha ocorreu em função da localização e do fácil acesso à instituição e 25,5% afirmaram ser outras as razões da escolha da instituição, incluindo o prestígio do curso ou do estabelecimento de educação superior em questão. Os demais afirmaram que a escolha ocorreu em razão da facilidade para se passar no vestibular (2,7%) ou responderam mais de uma assertiva (4,3%).

Torna-se necessário frisar que as razões que levaram os referidos estudantes a escolherem as instituições em que estudam variam de forma significativa de instituição para instituição. Nesse sentido, entre os estudantes da Faculdade Alfa e da Universidade Católica de Goiás apenas 3,8% e 7% dos alunos declararam respectivamente que a escolha da instituição se deu em razão do preço diferenciado. Na Faculdade Padrão, por sua vez, 65% dos estudantes pesquisados afirmaram ser esta a razão da escolha da instituição. Na Faculdade de Goiás (Fago), recentemente transformada em Faculdade Estácio de Sá, essa proporção chega a

70% dos estudantes. Na Faculdade Sul-Americana (Fasam), por sua vez, 28,8% dos estudantes afirmaram que a escolha da instituição ocorreu em razão do preço diferenciado.

### **5.5 – O perfil sociocultural dos estudantes pesquisados**

A se medir pelo nível de escolaridade dos pais, o volume de capital cultural dos estudantes da educação superior privada em Goiás que responderam questionário é pouco expressivo. Na média, apenas 15,4% dos pais e 12,7% das mães dos referidos estudantes possuem formação de nível superior. Além disso, cerca de 58% dos pais, incluindo pais e mães, possuem no máximo o ensino fundamental, sendo que nove por cento dos pais e sete por cento das mães não possuem nenhuma escolaridade. Entre os cursos contemplados na pesquisa em que 980 estudantes da educação superior privada em Goiânia e Aparecida de Goiânia responderam questionário, os pais dos alunos e alunas do curso de enfermagem possuem os melhores indicadores escolares. Quando se considera apenas esse curso, 23,1% dos pais e 20% das mães possuem formação superior e apenas 4,6% dos pais e 3,1% das mães não têm nenhuma escolaridade.<sup>190</sup>

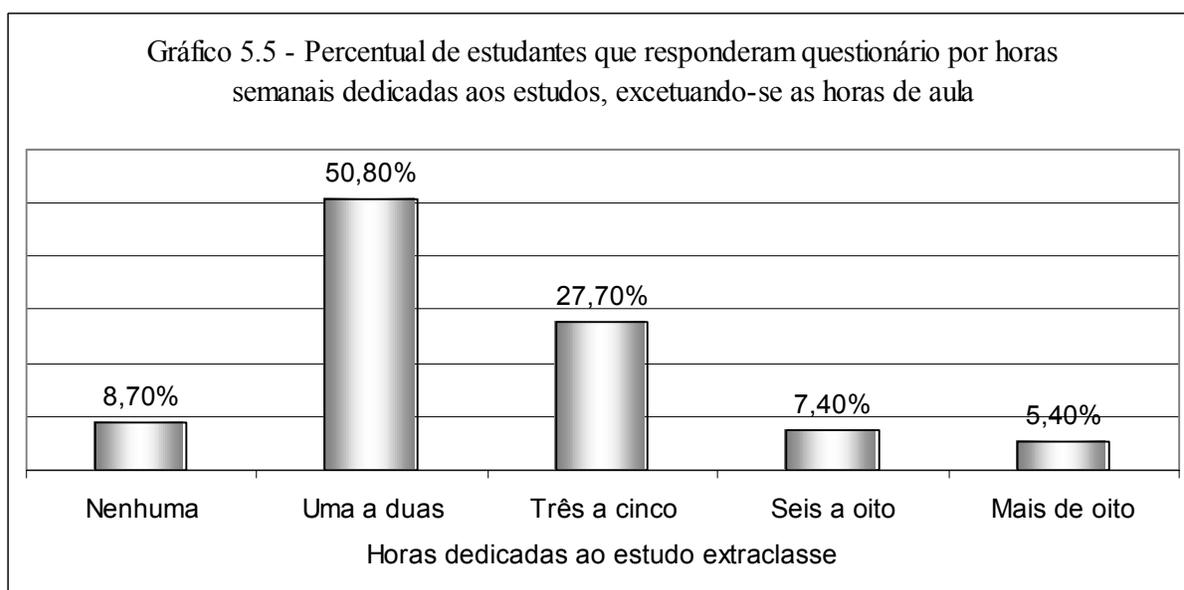
No tocante ao ensino fundamental, cerca de 70% dos estudantes que responderam questionário são provenientes de escolas públicas, 9,8% declararam ter realizado seus estudos em escolas do setor privado e os demais afirmaram ter estudado parte em escola pública e parte em escola privada (16,9%) ou em escolas conveniadas (2,6%). Em relação ao ensino médio, observa-se praticamente os mesmos percentuais verificados no ensino fundamental. Uma mudança pouco expressiva ocorre no sentido de que a proporção de alunos que estudaram parte em escola pública e parte em escola privada diminuiu, ficando em torno de dez

---

<sup>190</sup> No curso de direito 18,5% dos pais e das mães possuem curso superior e 9% dos pais e 5,1% das mães não têm nenhuma escolaridade. No curso de administração 18,9% dos pais e 12,3% das mães são diplomados no ensino superior e 7,5% dos pais e 4,8% das mães não possuem escolaridade alguma. No curso de ciências contábeis 7,1% dos pais e 8% das mães possuem formação superior e 8% dos pais e 11,6% das mães não têm escolaridade. No curso de pedagogia 10,6% dos pais e 6,1% das mães têm curso superior e 13,6% dos pais e 11,6% das mães não possuem escolaridade.

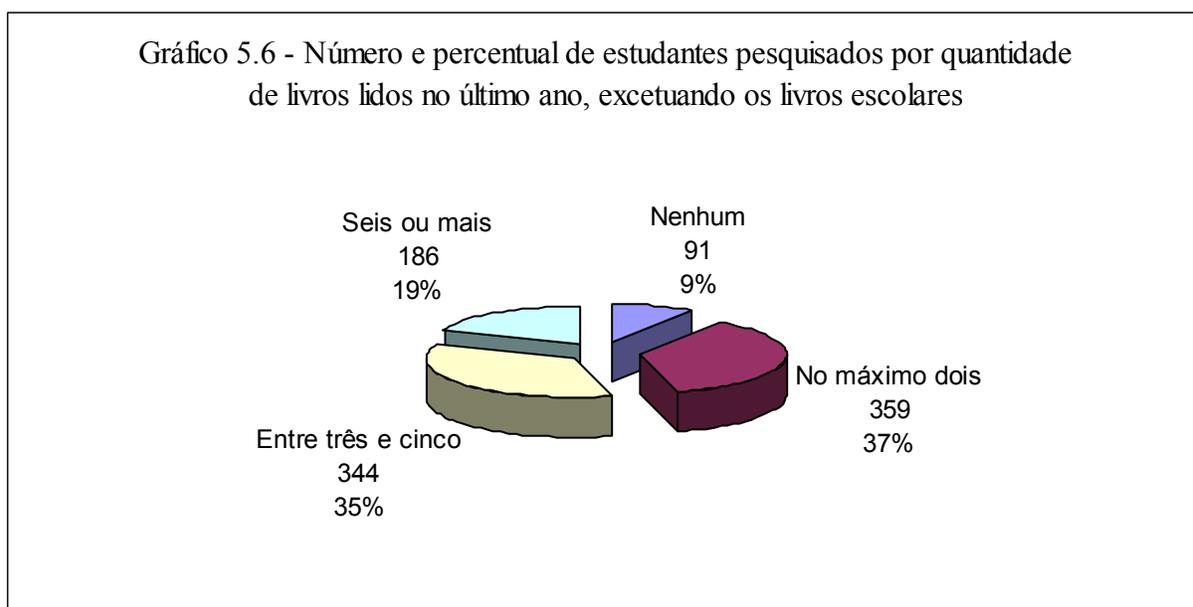
por cento, aumentando concomitantemente a proporção de estudantes que declararam ter estudado todo o ensino médio em escola pública (73,3%) e todo em escola privada (13,2%).

Em relação ao tempo de dedicação aos estudos extraclasse, conforme se pode observar no gráfico 5.5, a seguir, cerca de 60% dos estudantes pesquisados afirmaram dedicar no máximo duas horas de estudo por semana, sendo que deste total, 8,7% declararam que apenas assistiam às aulas. Uma outra parcela razoável de estudantes (27,7%) disse dedicar de três a cinco horas semanais aos estudos extraclasse e 7,4% afirmaram estudar de seis a oito horas. Apenas 5,4% afirmaram dedicar mais de oito horas semanais à sua formação de nível superior.



Não obstante 37% dos estudantes pesquisados terem afirmado utilizar a biblioteca da instituição em que cursam o ensino superior com razoável frequência e 26,2% declararem que a frequênta assiduamente, apenas uma parcela diminuta atualiza-se por meio de jornais impressos (12,6%) e por meio de revistas (3,1%). Os meios mais utilizados por parte dos estudantes para se manterem atualizados a respeito dos acontecimentos do mundo contemporâneo são a TV (27,8%) e a Internet (27,9%). Uma parcela significativa de estudantes (26,5%) assinalou mais de uma opção nessa questão e apenas 2,2% afirmaram que se atualizam preferencialmente por meio do rádio.

Quando indagados acerca da frequência com que lêem jornais, cerca de 30% dos estudantes responderam que lêem diariamente e 44,7% algumas vezes por semana.<sup>191</sup> Os demais afirmaram ler somente aos domingos (6,2%), raramente (18,8%) ou disseram que nunca lêem (0,7%). Do montante de 980 estudantes da educação superior privada em Goiás que responderam questionário, 63,1% afirmaram ler todos os assuntos, 12,6% declararam ler preferencialmente sobre política e economia e 9,1% afirmaram preferir temas vinculados à cultura e arte. Os demais responderam mais de uma opção ou preferiam outros assuntos. Em relação à leitura de livros, os estudantes pesquisados revelaram pouca disposição para essa prática, conforme ilustra o gráfico 5.6 a seguir.



Ainda em relação ao capital cultural dos estudantes cumpre salientar que, dentre as opções de cinema, peças teatrais, dança e *shows* ou concertos musicais, 47% dos alunos que responderam questionário afirmaram que o cinema constitui a atividade artístico-cultural de preferência para o lazer, 15,7% afirmaram ser os *shows* e concertos musicais, 10,3% disseram ser a dança e 8,9% declararam que os espetáculos teatrais constituem a atividade de maior

<sup>191</sup> Não obstante essa proporção considerável de estudantes que afirmaram ser leitores de jornal, apenas 12,6% de todos os que responderam questionário declararam se atualizar a respeito dos acontecimentos do mundo contemporâneo por meio de jornais.

preferência para o lazer. Os demais responderam mais de uma assertiva ou afirmaram que nenhuma dessas opções constitui suas atividades de lazer preferidas.

## **5.6 – Representações dos estudantes pesquisados acerca das instituições em que estudam**

A se julgar pela representação que os alunos pesquisados fazem das instituições em que estudam, as condições de funcionamento dos cursos e de aprendizagem dos alunos, se não são as melhores, não podem ser consideradas ruins. Nesse sentido, 26,5% dos estudantes que responderam questionário declararam estudar em uma turma com até 30 estudantes, 46% em uma turma entre 31 e 50 alunos e 25,3% afirmaram estudar numa turma considerada grande, ente 51 e 70 estudantes. Apenas 2,1% afirmaram estudar numa turma com mais de 70 alunos.<sup>192</sup>

Em relação às instalações da biblioteca para leitura e estudo, 32,2% dos estudantes pesquisados declararam ser plenamente adequadas e 49,2% adequadas. Um total de 12,7% dos referidos estudantes afirmaram ser pouco adequadas e apenas 3,2% disseram que as instalações eram inadequadas para o estudo. Além destes, 1,8% afirmou que não sabiam responder essa questão. No que se refere ao horário de funcionamento da biblioteca, a maioria absoluta (84,4%) afirmou ser adequado ou plenamente adequado. Os demais afirmaram que o horário de funcionamento era pouco adequado (8,7%), inadequado (1,8%) ou que não sabiam responder (5,1%).

Face às exigências curriculares do curso em que se encontravam matriculados, o acervo das bibliotecas instaladas nas instituições de onde os estudantes são provenientes, é considerado atualizado para cerca de 38% dos alunos pesquisados e medianamente atualizado para aproximadamente 28%. Pouco mais de 18% afirmaram ser pouco atualizado e oito por cento disseram que o acervo da biblioteca da instituição em que estudam é desatualizado. Os demais afirmaram que não sabiam responder. Questionados se o número de exemplares disponíveis na biblioteca atendia a demanda dos alunos, sobretudo em relação aos livros mais

---

<sup>192</sup> Registre-se que, na sua maioria, são estudantes dos períodos finais de seus cursos que responderam questionário. Na medida em que a evasão no setor privado tende a ser elevada, as turmas de primeiro e segundo período geralmente são grandes e a cada semestre vão reduzindo o número de estudantes.

utilizados no curso, 18,7% dos estudantes responderam que os exemplares disponíveis na biblioteca atendiam plenamente a demanda dos alunos, 44,4% declararam que atendiam razoavelmente e 17,4% que atendiam precariamente. Outros 13,2% afirmaram que não atendiam e 6,3% disseram que não sabiam responder.

De acordo com cerca de 80% dos estudantes que responderam questionário a maioria dos professores das instituições de educação superior privada em que se encontravam matriculados apresenta o plano de ensino quando iniciam os trabalhos nas respectivas disciplinas que ministram. Cerca de sete por cento de tais alunos disseram que apenas aproximadamente 50% dos professores apresentam o conteúdo programático da disciplina e outros 6,9% declararam que menos da metade o apresenta. Os demais afirmaram que nenhum professor apresenta ou então não responderam essa questão. Na óptica dos alunos, conforme se pode notar na tabela 5.7, a seguir, as técnicas de ensino mais recorrentes são as aulas expositivas com participação dos estudantes (59,1%) ou sem participação do alunado (15%) e os trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula (12,3%).

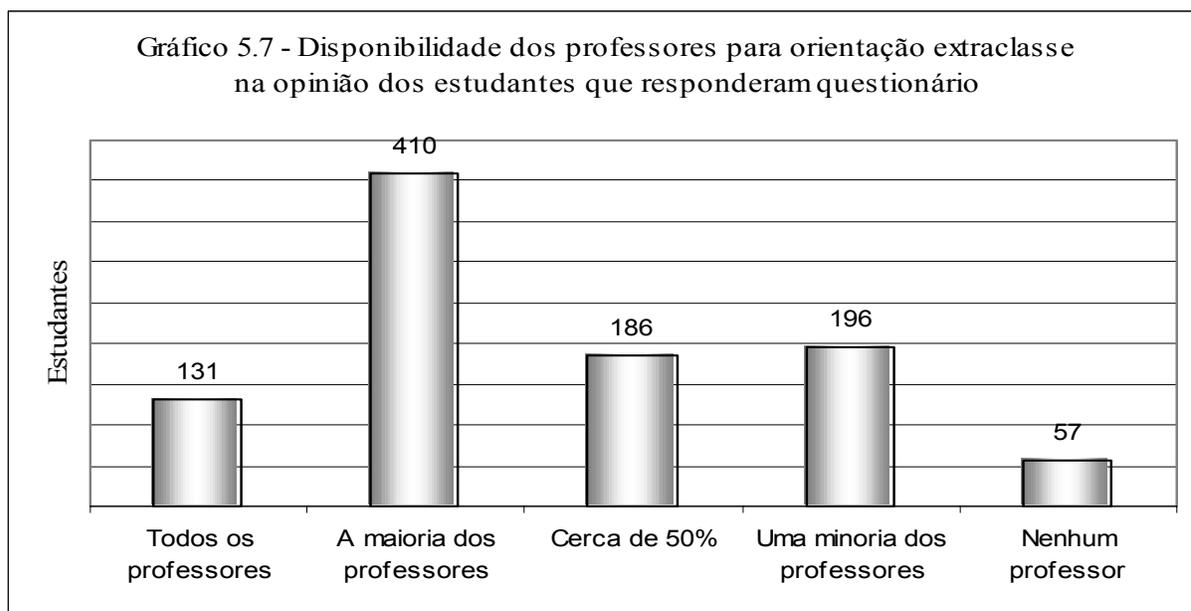
Tabela 5.7 – Número e percentual de estudantes pesquisados por tipo de aula mais freqüente na instituição em que estudam

<b>Técnicas de ensino</b>	<b>Número</b>	<b>Percentual</b>
Aulas expositivas	147	15%
Aulas expositivas com participação dos estudantes	579	59,1%
Aulas práticas	42	4,3%
Trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula	121	12,3%
Outras	34	3,5%
Respondeu mais de uma assertiva	57	5,8%
Total	980	100%

Os procedimentos de ensino adotados por parte dos professores são avaliados como bastante adequados para 15,3% dos estudantes ou simplesmente adequados para outros 53,2%. Cerca de 25% declararam que os procedimentos de ensino/aprendizagem são parcialmente adequados e os demais disseram ser pouco adequados ou completamente inadequados. Em relação ao domínio das disciplinas ministradas, 35,2% dos estudantes da educação superior privada em Goiás, dos que responderam questionário, disseram que todos os professores dominam o conteúdo que ministram e 51% afirmaram que a maior parte dos professores

domina a matéria que leciona. Cerca de oito por cento declararam que apenas aproximadamente 50% dos professores dominam o conteúdo e outros 4,7% disseram que menos da metade deles demonstram ter domínio do conteúdo. É preciso frisar ainda que seis estudantes afirmaram que nenhum professor domina a matéria que leciona.

No que diz respeito à disponibilidade dos professores para orientação extraclasse, conforme se pode depreender do gráfico 5.7, a seguir, um percentual considerável de estudantes afirmou que menos de 50% dos professores têm disponibilidade para atender os alunos em horários extraclasse (20%). Outros 5,8% afirmaram que nenhum professor tem ou demonstra ter disponibilidade para atendimentos de alunos em horários que não aqueles previstos em sala de aula. No entanto, 13,4% declararam que todos os professores têm disponibilidade e 41,8% asseveraram que a maioria dos docentes tem disponibilidade para orientação dos alunos em horários extraclasse. Por fim, 19% dos alunos afirmaram que cerca de 50% dos professores têm disponibilidade para atendimento fora das salas de aula.



O atendimento prestado pelos servidores técnico-administrativos dos estabelecimentos de educação superior privado em Goiás contemplados na pesquisa é muito bom para 10,7% do alunado desse nível e segmento de ensino que respondeu questionário;

bom, para 37%; regular, para 30,3%; ruim, para 10,4% e muito ruim, para 11,6% dos alunos que responderam questionário. Em relação à forma como a instituição viabiliza o acesso dos estudantes de graduação aos computadores, segundo as necessidades de cada curso, 38,4% dos estudantes afirmaram que é de forma plena e 54,4% declararam ser de forma limitada. Os demais assinalaram que a instituição não viabilizava computadores para o curso em que estudavam ou que o curso que faziam não carecia do uso de computadores.

Cerca de 80% dos estudantes pesquisados declararam utilizar o computador com muita frequência. Pouquíssimos afirmaram que seu conhecimento em informática era ruim (4,9%) ou muito ruim (1,6%). Aproximadamente 20%% de tais alunos afirmaram que seu conhecimento em informática era muito bom, 49,3% declararam ter um bom nível de entendimento nessa área e 24,8% dos estudantes disseram ter um conhecimento regular em informática. Seja em casa (31,7%), no trabalho (37,1%), na instituição de educação superior em que estudavam (13,6%) ou em outros locais não mencionados os estudantes declararam utilizar o computador para diversos fins. Os mais recorrentes são: entretenimento (8,1%), trabalhos escolares (37,6%) e para fins profissionais no local de trabalho (28,7%). Cumpre dizer ainda que a maioria absoluta dos estudantes (86,1%) disse ter acesso à Internet.

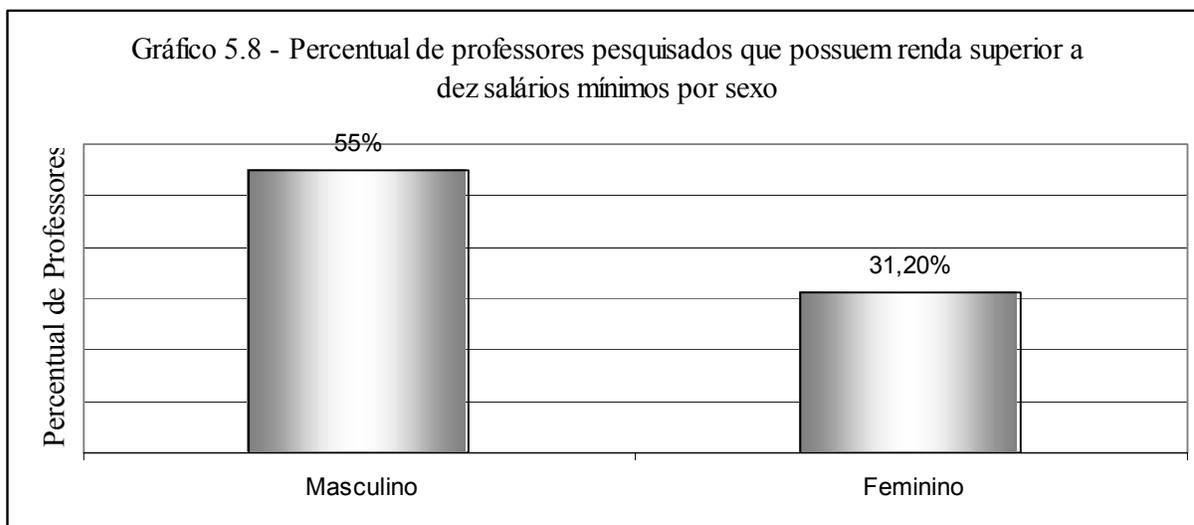
### **5.7 – O perfil dos professores que responderam questionário**

Como visto, 28 professores da Faculdade Padrão, 26 da Faculdade Alves Faria (Alfa) e 18 da Faculdade Sul-Americana (Fasam) responderam questionário. Não obstante a escolha dos professores pesquisados ter ocorrido de acordo com razões de ordem prática, conforme a disponibilidade dos mesmos em responder o questionário, em todos esses estabelecimentos o número de homens que responderam questionário foi superior ao de mulheres.<sup>193</sup> No total, 32 mulheres e 40 homens responderam os referidos questionários.

---

<sup>193</sup> Isso pode ser considerado uma manifestação local de um fenômeno mais geral que Bourdieu (2003b) denomina de dominação masculina. De acordo com esse autor a educação, de uma forma geral, é uma profissão dominada em termos materiais e simbólicos, em razão disso tende a ser relegada às mulheres. Quando se trata da educação superior, no entanto, a lógica passa a ser outra e os homens se fazem mais presentes do que as mulheres, sobretudo nas áreas mais rentáveis tanto em termos materiais quanto simbólicos. Assim, esse nível de ensino tende a ser mais prestigiado do que aqueles que estruturam a educação básica. Nesse sentido, quanto mais

Da mesma forma que ocorre entre os estudantes da educação superior privada em Goiás que responderam questionário, à medida que se eleva a faixa de renda mensal dos professores desse nível e segmento de ensino pesquisados diminui-se a frequência de mulheres e aumenta a de homens. Nesse sentido, 45% dos homens e 68,8% das mulheres declararam ter rendimentos na faixa de até dez salários mínimos. Acerca dos que afirmaram possuir renda superior a dez salários mínimos, conforme ilustra o gráfico 5.8, a proporção de homens é de 55% e a de mulheres é de 31,2%. Registre-se que cinco professores declararam ter rendimentos acima de vinte salários mínimos, todos eles do sexo masculino.



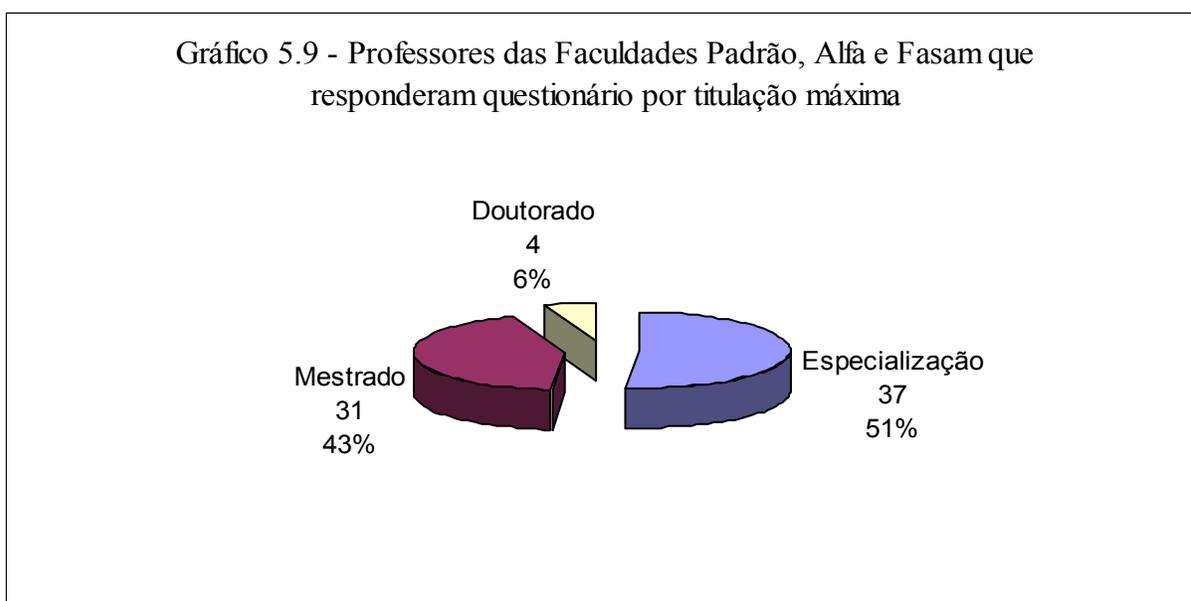
Em relação à titulação máxima dos professores da educação superior privada que responderam questionário, as mulheres se encontram melhores posicionadas no campo da educação superior privada em Goiás do que os homens. Nesse sentido, enquanto 57,5% dos

---

a instituição e seu corpo docente se dedica à pesquisa (tarefa masculina) e se distancia do ensino (tarefa feminina), mais prestígio tendem a acumular. Nas palavras desse autor, não obstante “o aumento do acesso das jovens ao ensino secundário e superior (...), as moças estão menos representadas nos departamentos mais cotados, mantendo-se sua representação inferior nos Departamentos de Ciências, ao passo que cresce nos Departamentos de Letras. Nos Liceus profissionais elas permanecem, igualmente, direcionadas sobretudo para as especializações tradicionalmente consideradas ‘femininas’ e pouco qualificadas (como as de empregadas da coletividade ou do comércio, secretariado e profissões da área de saúde), ficando certas especialidades (mecânica, eletricidade, eletrônica) praticamente reservadas aos rapazes.” (Bourdieu: 2003b, p. 108, 109)

homens são especialistas, 37,5% mestres e 5% doutores, entre as mulheres têm-se 43,8% de especialistas, 50% de mestres e 6,2% de doutoras.

Registre-se que a titulação dos professores varia também de acordo com as instituições pesquisadas. Nesse sentido, caso se estabeleça uma hierarquia simbólica entre as três instituições investigadas a partir da titulação de seu corpo docente, a Faculdade Alves Faria (Alfa) estaria no topo dessa hierarquia, seguida mais de perto pela Faculdade Sul-Americana (Fasam) do que pela Faculdade Padrão. Dentre os professores pesquisados dessas três instituições, a Faculdade Padrão apresenta a maior proporção de especialistas (60,7%) e a menor proporção de mestres (35,7%) e de doutores (3,6%). Na Alfa 38,5% dos professores que responderam questionário são especialistas, 53,8% são mestres e 7,7% são doutores. A Fasam, por sua vez, situa-se numa posição intermediária já que 55,6% dos professores que responderam questionário declararam ser especialistas, 38,9% afirmaram ser mestres e 5,5% doutores. Em contraste com essa realidade, é preciso notar que na Universidade Federal de Goiás a proporção de doutores é de 57,8%.<sup>194</sup> O gráfico 5.9 apresenta o número e percentual de professores que responderam questionário por titulação máxima.



<sup>194</sup> Cf. [www.ufg.br/uploads/files/ufg\\_em\\_numeros-2006.pdf](http://www.ufg.br/uploads/files/ufg_em_numeros-2006.pdf)

Contra a suposição de que as universidades públicas são as principais provedoras do quadro de professores das instituições de educação superior privada, os dados da pesquisa apontam que 65,3% dos 72 professores que responderam questionário afirmaram ter cursado a graduação numa instituição do setor privado. Além de um professor que não respondeu essa questão, outros 33,3% declararam ter cursado a graduação numa instituição do setor público. Quando se cruza a titulação máxima com a natureza da instituição em que se cursou a graduação, tem-se que: dos quatro doutores, três são “originários” do setor privado; de 31 mestres, 21 (67,7%) cursaram a graduação numa instituição de natureza privada e dos 37 especialistas, 23 (62,2%) são provenientes do setor privado. Isto significa, entre outras coisas, que o fato de alguém ter cursado a graduação numa instituição do setor privado não serve de impedimento para que a mesma siga a carreira acadêmica, qualificando-se com o curso de mestrado ou doutorado, cursos estes ofertados predominantemente por universidades públicas.<sup>195</sup>

Ainda em relação à formação dos professores que responderam questionário é preciso salientar que cinco professores estavam fazendo doutorado, sendo quatro da Faculdade Alfa e um da Faculdade Padrão. Note-se que o número daqueles que estavam fazendo doutorado é maior do que o daqueles que possuem titulação de doutor, cinco contra quatro. Outros seis estavam fazendo mestrado e nove um curso de especialização. Cerca de 60% declararam não estar fazendo nenhum curso e dois professores afirmaram estar realizando outro curso de graduação.

## **5.8 – Caracterização dos professores que responderam questionário**

Os professores da educação superior em Goiás que responderam questionário são relativamente jovens. Do montante de 72 professores pesquisados cerca de 18% declararam possuir no máximo 30 anos, 22,2% afirmaram ter entre 31 e 35 anos e outros 22,2% disseram ter entre 36 e 40 anos. Além destes, 18,1% afirmaram ter entre 41 e 45 anos e 12,5% entre 46 e 50 anos. Os demais afirmaram possuir acima de 50 anos e um não respondeu essa questão.

---

<sup>195</sup> Nesse sentido conferir [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Conforme se pode notar a partir da tabela 5.8, a seguir, os professores com titulação de doutorado possuem acima de 45 anos.

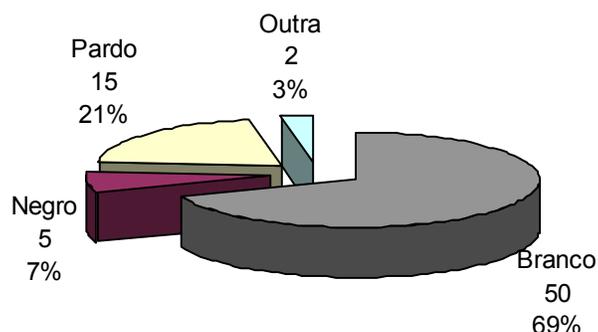
Tabela 5.8 – Titulação máxima dos professores que responderam questionário por faixa etária

Faixa etária	Titulação máxima			Total
	Especialização	Mestrado	Doutorado	
30 anos ou menos	10	3	-	13 (18,1%)
Entre 31 e 35 anos	7	9	-	16 (22,2%)
Entre 36 e 40 anos	6	10	-	16 (22,2%)
Entre 41 e 45 anos	9	4	-	13 (18,1%)
Entre 46 e 50 anos	4	3	2	9 (12,5%)
51 anos ou mais	1	1	2	4 (5,6%)
Não respondeu	-	1	-	1 (1,4%)
Total	37 (51,4%)	31 (43,1%)	4 (5,5%)	72 (100%)

Em relação ao estado civil, cerca de 20% dos professores das Faculdades Padrão, Alfa e Fasam que responderam questionário declararam ser solteiros e aproximadamente 70% afirmaram ser casados. Os demais declararam ser divorciados ou separados, com exceção de uma professora que afirmou ser viúva. Do total de professores pesquisados por meio de questionários, 30,6% afirmaram não possuir nenhum filho e 27,8% declararam ter apenas um. Outros 19,4% disseram ter dois filhos e 18,1% afirmaram ter três. Apenas três professores declararam possuir quatro ou mais filhos, todos esses com idade acima dos 45 anos.

Conforme se pode notar no gráfico 5.10, a seguir, entre os professores das três instituições de educação superior do setor privado selecionadas para a pesquisa de campo que responderam questionário a proporção daqueles que se declararam brancos foi de quase 70%. Note-se que entre os estudantes desse nível e segmento de ensino essa proporção ficou em torno de 50%. Uma outra diferença significativa entre esses dois grupos de atores pesquisados refere-se à menor proporção de pardos entre os professores do que entre os alunos. Enquanto 35,2% dos estudantes declararam ter essa “cor”, entre os professores apenas 20,8% declararam-se como pardos. Em relação à raça negra, 6,9% dos professores e 8,9% dos estudantes que responderam questionário afirmaram ser negros.

Gráfico 5.10 - Número e percentual de professores das Faculdades Padrão, Alfa e Fasam que responderam questionário por cor/raça



É preciso salientar também que a composição religiosa dos professores é bem distinta daquela verificada entre os estudantes. Entre esses dois grupos observa-se, por exemplo, uma inversão da proporção de protestantes e de espíritas. Nesse sentido, enquanto a taxa de evangélicos é de 32,7% entre os estudantes pesquisados, entre os professores é de apenas 11,1%. Numa situação inversa, enquanto apenas 5,9% dos estudantes afirmaram ser espíritas, 25% dos professores declararam seguir essa doutrina. Registre-se ainda que uma proporção considerável de professores afirmou não possuir nenhuma religião (16,7%) e 44,4% disseram seguir o credo católico. Apenas dois professores afirmaram pertencer a outras religiões.

### 5.9 – O capital cultural dos professores que responderam questionário

Não obstante a proporção de especialistas dentre os professores que responderam questionário ser considerada elevada para os padrões das instituições mais prestigiadas, como

é caso da UFG no Estado de Goiás,<sup>196</sup> é preciso notar que, de uma forma geral, os estabelecimentos isolados, estando desobrigados das tarefas de pesquisa, tendem a contratar professores que satisfaçam as exigências do Ministério da Educação (MEC) em termos de titulação mínima exigida e de proporção de mestres e doutores, desde que não onerem os cofres da instituição. Nesse sentido, conforme relata um professor entrevistado, de forma mais pronunciada duas instituições de educação superior instaladas em Goiânia passaram nos últimos anos por um processo de “reestruturação” do quadro de professores, traduzindo-se na demissão de doutores e na contratação de especialistas e, em menor escala, de mestres.<sup>197</sup>

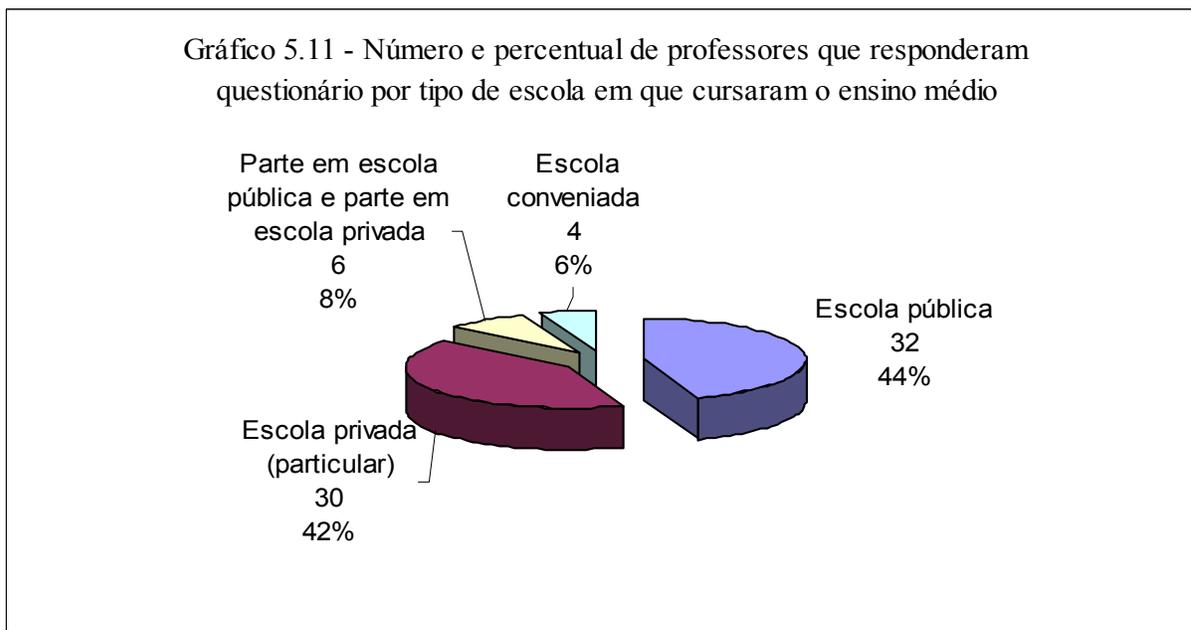
A se julgar pela titulação, os professores das instituições privadas que responderam questionário não se encontram muito bem posicionados na estrutura do campo da educação superior em Goiás. Apesar disso, os professores pesquisados levam uma vantagem significativa em termos de capital cultural em relação aos estudantes desse nível e segmento de ensino. Nesse sentido, enquanto cerca de 15% dos pais e 12,7% das mães dos estudantes pesquisados possuem formação de nível superior, entre os professores esse percentual eleva-se a 41,7% para os pais e 22,2% para as mães que fizeram curso de graduação.

Um outro contraste entre professores e estudantes da educação superior privada que responderam questionário é que o percentual de professores que cursou todo o ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas particulares é consideravelmente maior do que a média verificada entre os estudantes. Como visto anteriormente, apenas cerca de 10% dos estudantes afirmaram ter cursado o ensino fundamental em escolas particulares e aproximadamente 13% ter feito o ensino médio em escolas desse segmento. O percentual de professores, por sua vez, é de aproximadamente 30% para aqueles que declararam ter estudado o ensino fundamental completo em escolas da rede privada e de cerca de 40% quando se trata do ensino médio. Como se pode verificar a partir do gráfico 5.11, a seguir, diferentemente do que se observou entre os estudantes pesquisados, a proporção de professores que cursou o ensino médio em escolas particulares é praticamente a mesma daquela que cursou em escolas públicas.

---

<sup>196</sup> É preciso salientar que entre os professores pesquisados a proporção de especialistas foi de 51,4%, enquanto na Universidade Federal de Goiás (UFG) essa proporção foi de 6,7% em 2006. (cf. UFG em Números, disponível em [http://www.ufg.br/uploads/files/ufg\\_em\\_numeros-2006.pdf](http://www.ufg.br/uploads/files/ufg_em_numeros-2006.pdf))

<sup>197</sup> Trata-se da Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e da Faculdade Alves Faria (Alfa).



Além disso, um outro indicio de que os professores pesquisados possuem um maior volume de capital cultural do que os estudantes que responderam questionário diz respeito ao fato de que o percentual de professores que declarou se atualizar por meio de jornais (16,7%) é mais do que o dobro da proporção daqueles que afirmaram se atualizar predominantemente por meio da TV (6,9%). Entre os estudantes essa proporção é inversa, pois enquanto 12,6% afirmaram se atualizar por meio de jornais, 27,8% declararam que se atualizavam por meio da TV. Ademais o percentual de professores que lêem jornal diariamente (51,4%) é consideravelmente maior do que o verificado entre os estudantes (29,6%).

Em relação ao uso da biblioteca, 6,9% dos professores pesquisados afirmaram nunca a utilizar, 38,9% disseram utilizá-la raramente e 43,1% afirmaram utilizá-la com razoável frequência. Os demais declararam que a utiliza muito frequentemente (11,1%). Em relação à prática de leitura, 4,2% dos professores afirmaram não ler nenhum livro por semestre, 25% disseram ler no máximo dois, 45,8% afirmaram ler entre três e cinco livros por semestre e 25% declararam ler acima de seis livros.

Conforme se pode depreender da tabela 5.9, a seguir, 52,8% dos professores que responderam questionário trabalham em apenas uma instituição de educação superior, 40,3%

disseram trabalhar em duas instituições e 6,9% declararam trabalhar em três estabelecimentos de educação superior. Dentre os 38 professores que afirmaram trabalhar em apenas uma instituição, 71% declararam exercer outra atividade profissional além da docência no ensino superior; dentre os 29 que afirmaram trabalhar em duas instituições, 72,4% disseram que trabalhavam também em outro ramo profissional. Por fim, entre os cinco professores que declararam trabalhar em três instituições, um deles afirmou exercer outra atividade profissional.

Tabela 5.9 – Número de professores por quantidade de instituições em que trabalham e pelo fato de exercer ou não outra atividade profissional além da docência no ensino superior

Exerce outra atividade profissional além da docência superior?	Trabalha em quantas instituições			Total
	Uma	Duas	Três	
Sim	27	21	1	49 (68%)
Não	10	8	4	22 (30,6%)
Não respondeu	1	-	-	1 (1,4%)
Total	38 (52,8%)	29 (40,3%)	5 (6,9%)	72 (100%)

Apenas 12,5% dos professores que responderam questionário afirmaram ministrar menos de 12 horas-aula por semana, 40,3% declararam trabalhar entre 12 e 20 horas-aula semanais e 33,3% disseram ministrar entre 21 e 30 horas-aula por semana. Os demais ministram entre 31 e 40 horas-aula (9,7%) ou acima de 40 horas em sala de aula (4,2%). Note-se que há uma concentração de professores que afirmaram trabalhar entre 12 e 20 e entre 21 e 30 horas-aula (73,6%). Por coincidência, 73,6% desses professores que trabalham entre 12 e 30 horas-aula por semana exercem outras atividades profissionais além da docência no ensino superior.

A enorme quantidade de tempo dedicado ao trabalho em sala de aula ou em outras atividades profissionais traduz-se na ausência ou na parca produção em termos de publicação de livros ou artigos científicos por parte dos professores pesquisados. Nesse sentido, apenas 9,7% dos professores que responderam questionário afirmaram já ter publicado algum livro. Em relação a artigos científicos a proporção daqueles que declararam já ter publicado ao menos uma vez é de 45,8%. No entanto, quando indagados se nos últimos seis meses

publicaram algum livro ou artigo em revista científica, apenas 15,3% dos professores afirmaram positivamente.

### **5.10 – Representações dos professores pesquisados acerca das instituições em que trabalham**

A representação que os professores fazem das instituições em que trabalham se aproxima ou se distancia daquela realizada por parte dos estudantes de acordo com a questão avaliada ou da técnica de pesquisa empregada. De um modo geral, nas entrevistas concedidas, os professores mostraram-se bastante críticos em relação à massificação da educação superior, bem como em relação às condições de trabalho do corpo docente das instituições desse nível de ensino, sobretudo daquelas pertencentes ao setor privado. Em relação à privatização desse nível de ensino os professores, em geral, consideravam esse fenômeno necessário, sob o argumento de que o poder público não consegue suprir toda a demanda por educação superior existente no país.

A visão dos professores da Faculdade Padrão acerca da instituição em que trabalham tendeu a ser bastante negativa. Criticaram principalmente a postura arbitrária de membros da coordenação e direção da instituição e a falta de compromisso com a aprendizagem por parte do alunado. Os professores da Faculdade Alfa, por sua vez, avaliaram a instituição em que trabalham de forma mais positiva, salientando principalmente a transparência da missão e dos objetivos da instituição em que trabalham. Alguns professores da Alfa que concederam entrevista, no entanto, criticaram o excesso de burocracia em termos de prazos de entregas de notas, relatórios, etc. Além disso, criticaram o fato de que os dirigentes dão mais voz aos alunos do que aos professores.

No tocante aos questionários que 72 professores das Faculdades Padrão, Alfa e Fasam responderam, é preciso frisar que em alguns pontos específicos a visão dos referidos professores acerca das instituições em que trabalham assumiu um contorno mais crítico, em outros, no entanto, prevaleceu uma postura menos crítica, se comparada à representação elaborada pelos estudantes pesquisados. Acerca do número de alunos por turma, por exemplo,

a diferença mais significativa entre esses dois grupos de atores que responderam questionário diz respeito ao fato de que enquanto 2,1% dos estudantes declararam que estudavam em turmas que possuíam entre 71 e 100 alunos, cerca de sete por cento dos professores afirmaram lecionar a turmas desse tamanho.

Em relação ao acervo da biblioteca, os professores demonstraram ser mais críticos do que os estudantes. Nesse sentido, 29,2% dos professores e 37,9% dos alunos afirmaram que o acervo da biblioteca em que trabalham ou estudam é atualizado e, inversamente, 29,2% dos professores e 18,3% dos estudantes declararam que o acervo é pouco atualizado. Quanto ao número de exemplares de livros disponíveis na biblioteca da instituição em que trabalham, 20,8% dos professores pesquisados afirmaram que atende plenamente e 36,1% declararam que o número de exemplares disponível atende razoavelmente a demanda do alunado. Outros 22,2% disseram que o número de exemplares disponíveis na biblioteca atende precariamente o alunado e 18,1% declararam que não atende. Além destes, dois professores afirmaram não saber responder essa questão.

A percepção que os alunos tem a respeito do atendimento prestado pelos funcionários técnico-administrativos das instituições em que estudam tende a ser mais negativa do que a visão que os professores tem acerca de tais funcionários. Nesse sentido, enquanto 19,4% dos professores pesquisados responderam que o atendimento prestado pelos funcionários é muito bom, apenas 10,7% dos estudantes fizeram essa mesma avaliação. Além disso, apenas 1,4% dos professores afirmaram que o atendimento prestado pelos funcionários técnico-administrativos é muito ruim, entre os estudantes a proporção daqueles que fizeram essa mesma avaliação foi de 11,5%.

### **5.11 – Alfa e Padrão: dois modelos de instituições de educação superior privada?**

A partir das entrevistas junto aos professores e dirigentes das Faculdades Padrão e Alves Faria (Alfa) foi possível perceber que a despeito de se tratar de duas instituições de educação superior que possuem os mesmos perfis em termos de organização acadêmica, categoria administrativa e natureza jurídica, as referidas instituições desenvolveram-se a partir de estratégias bem distintas. Não obstante essas duas faculdades pautarem-se pela lógica do

mercado e pela obtenção de lucros, as mesmas dirigiram-se, ao menos inicialmente, a distintos públicos *studentis*.

As duas instituições em foco iniciaram suas atividades em locais distantes dos estabelecimentos de educação superior existentes em Goiânia. A Faculdade Padrão estabeleceu sua primeira unidade no setor Vila Boa, um bairro popular considerado distante da região central e dos bairros mais nobres da capital do Estado de Goiás. A Faculdade Alves Faria, por sua vez, estabeleceu seu campus na Avenida Perimetral Norte, numa região também considerada pouco nobre e de difícil acesso, sobretudo por parte daqueles que dependem de transporte coletivo.

Conforme declaração da Diretora Acadêmica da Faculdade Alfa, em entrevista a essa pesquisa, a mesma afirmou que a Alfa focou suas estratégias, ao menos num primeiro momento, no público *studentis* originário das classes mais abastadas da sociedade, mas que atualmente a referida instituição atende estudantes de praticamente todas as camadas sociais, sobretudo aqueles pertencentes às classes populares e que já se encontram inseridos no mercado de trabalho. A Faculdade Padrão, por sua vez, desde 1999 quando iniciou suas atividades, primou por uma política de mensalidades abaixo da média de preços cobrados nas demais instituições de educação superior do setor privado instaladas em Goiânia.

Com oferta de cursos superiores a um preço acessível às camadas populares, a Faculdade Padrão teve um crescimento vertiginoso em poucos anos de existência. O fato da referida instituição ter criado novas unidades em locais considerados estratégicos<sup>198</sup> para atrair o público *studentis* a que se dirige contribuiu ainda mais para a expansão do número de alunos que saltou de 100 vagas do curso de Administração Hoteleira ofertados em 1999 para cerca de 9.000 estudantes de graduação matriculados na atualidade.<sup>199</sup> Quanto à Faculdade Alfa, cumpre dizer que sua expansão ocorreu de forma mais moderada do que aquela

---

<sup>198</sup> A unidade II foi criada na Avenida Castelo Branco no setor Coimbra em 2002. A unidade III foi construída na Avenida Anhanguera, no setor Aeroviário e passou a funcionar a partir de 2005. A unidade IV próxima ao Burity Shopping na divisa dos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia e também começou a funcionar em 2005. É preciso salientar que os estudantes da unidade II foram transferidos, em 2006, para a unidade III. Após ficar desativada por um semestre a unidade II foi reaberta com um novo nome: Faculdade Unida de Campinas (Unicamps). Note-se que a Unicamps é do proprietário da Faculdade Padrão em sociedade com o Diretor Geral dessa instituição.

<sup>199</sup> Esse é o número de estudantes que o proprietário da Faculdade Padrão, em entrevista concedida a essa pesquisa em 2006, disse que sua instituição possuía naquele ano.

verificada na Faculdade Padrão. Conforme a Diretora Acadêmica da Faculdade Alfa a referida instituição possuía no primeiro semestre de 2008 cerca 2.600 estudantes de graduação e pós-graduação. Na perspectiva dessa diretora a Alfa nunca teve o propósito de se expandir demasiadamente, ao sabor da lógica do mercado.

Além da diferença de preços das mensalidades<sup>200</sup> e conseqüentemente do público estudantil a que se dirigem, cumpre notar que as Faculdades Padrão e Alfa possuem tipos de gestão bastante diferentes. A Faculdade Padrão adotou um modelo de gestão familiar centrado na figura de seu proprietário e mantenedor, aproximando-se do que Weber (2000) chama de Dominação Tradicional. A Faculdade Alfa, por sua vez, não obstante se apresentar como um empreendimento familiar, estruturou-se de forma muito mais burocrática do que a Faculdade Padrão, assumindo, portanto, as feições de uma Dominação Legal, nos parâmetros que Max Weber atribui a esse termo.<sup>201</sup>

As diferenças entre as Faculdades Padrão e Alfa que foram salientadas acima ratificam o que a literatura que discute a educação superior nos cenários nacional e internacional aponta, isto é, que se trata de um fenômeno complexo e altamente heterogêneo. Nesse contexto, é preciso reconhecer que a diversidade da educação superior em Goiás não se restringe à distinção entre os setores público e privado, ela se faz presente também no interior

---

<sup>200</sup> Para se ter uma idéia da diferença de preços das mensalidades dos cursos ofertados nas duas instituições em foco, é preciso salientar que na Faculdade Alfa a mensalidade do curso de Administração é de R\$ 490,00 enquanto na Faculdade Padrão é de R\$ 297,50; a mensalidade do curso de Direito é de R\$ 600,00 na Alfa e de R\$ 501,50 na Padrão; a mensalidade do curso de Pedagogia é de R\$ 395,00 na Alfa e de R\$ 272,00 na Padrão e a mensalidade do curso de Ciências Contábeis é de R\$ 440,00 na Faculdade Alfa e de R\$ 297,50 na Faculdade Padrão.

<sup>201</sup> A diferença em termos de gestão das Faculdades Padrão e Alfa talvez se explique, ao menos em certo sentido, em razão da trajetória profissional de seus proprietários. O proprietário da Faculdade Padrão, conforme sua fala em entrevista a essa pesquisa, é proveniente das camadas populares, sendo engraxate e vendedor de sabão “de bola” nas ruas de Goiânia para depois cursar Direito, tornar-se funcionário técnico-administrativo da Universidade Federal de Goiás, montar seu próprio negócio, o Colégio Padrão, e se tornar o proprietário de uma das instituições de educação superior que mais cresceu nos últimos anos em Goiás. Os mantenedores e proprietários da Faculdade Alfa, por sua vez, já se encontram estruturados enquanto grupo empresarial há cerca de 45 anos no mercado da indústria e do comércio não apenas em Goiás, mas no Brasil como um todo. Esse grupo foi proprietário da Atacadista Alô Brasil, que foi por vários anos a maior atacadista da América Latina. Atualmente, além da Faculdade Alfa, o grupo é um dos franqueadores da coca-cola no Brasil, possuindo franquias para produzir e distribuir essa marca nos Estados de Goiás e Tocantins. São proprietários ainda dos Refrescos Bandeirantes, empresa esta responsável pela fabricação da coca-cola, de uma empresa envasadora de água (Acqua Lia), de uma empresa de produção de vasilhames, de uma empresa de rastreamento de cargas (em São Paulo) e de uma empresa de criação de softwares, além de outras empresas em fase de criação na área da construção civil e na área de venda, revenda e locação de automóveis. Note-se que essas informações foram repassadas pela Diretora Acadêmica da Faculdade Alfa.

de cada um desses segmentos de ensino. De um modo geral as considerações finais, a seguir, aponta para a distinção e alguns pontos de confluência entre as instituições dos setores público estadual e privado contempladas na pesquisa de campo. Além disso, busca situar o campo da educação superior em Goiás no contexto nacional e global.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que se discutiu nos cinco capítulos que estruturam essa tese já se torna possível tirar algumas conclusões acerca da expansão da educação superior em Goiás nos últimos anos? Enfim, qual a lógica assumiu a referida expansão? Qual é a peculiaridade do campo da educação superior em Goiás? A educação superior nesse estado se estrutura nos mesmos moldes que esse nível de ensino se configura nos cenários nacional e internacional? *Grosso modo*, esse estudo procurou discutir e responder essas questões.

No ensejo de esboçar uma resposta a essas questões, torna-se necessário frisar que a expansão da educação superior em Goiás verificada nos últimos anos não seguiu uma única e mesma lógica. Nesse sentido, as políticas públicas adotadas por parte do governo estadual para esse nível de ensino não estiveram restritas a apenas um segmento da educação superior; antes, contemplaram tanto o setor público estadual, com a criação da Universidade Estadual de Goiás, quanto o setor privado, com a implementação do Programa Bolsa Universitária da OVG.

Tanto a Universidade Estadual de Goiás (UEG) quanto o Programa Bolsa Universitária do governo estadual em parceria com a OVG contribuíram não apenas para a expansão da educação superior no Estado de Goiás, mas também para a reconfiguração desse nível de ensino nesse estado. No caso da UEG cumpre salientar que antes da criação desta universidade a educação superior do setor público estadual em Goiás estava restrita a pouco mais de dez municípios goianos; atualmente a referida instituição se faz presente em cerca de 50 municípios, ampliando significativamente a oportunidade de acesso à educação superior aos jovens de praticamente todas as regiões e municípios do Estado de Goiás.

A forma como a Universidade Estadual de Goiás se expandiu, a partir de uma estrutura *multicampi*, pode ter contribuído para um tipo específico de democratização do acesso à educação superior. Democratização não no sentido literal desse termo, mas no sentido de que essa instituição passou a redefinir as práticas escolares de uma considerável parcela de jovens que, por residirem em cidades do interior do Estado de Goiás, estavam alijados da educação superior. A Universidade Estadual de Goiás, na prática, passou a se fazer presente não apenas nos 52 municípios onde essa instituição possui uma unidade ou pólo universitário

instalado, mas nestes e em todos os municípios circunvizinhos. Nesse sentido, convém sublinhar que cerca de 35% dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário declararam não residir na mesma cidade em que estudam. Registre-se que esse tipo particular de democratização do acesso ao ensino superior não significa, no entanto, que esta universidade seja pouco seletiva, pois o número de candidatos por vaga no processo seletivo de 2008 foi de 5,96, enquanto nas instituições do setor privado a relação de candidatos por vagas em 2006 foi de 1,27 para a média nacional e de 1,06 para o Estado de Goiás.<sup>202</sup>

Não obstante tanto o setor público estadual quanto o setor privado ter contribuído para a expansão da educação superior em Goiás nos últimos anos é preciso chamar a atenção para o fato de que a Universidade Estadual de Goiás se expandiu predominantemente por meio da interiorização do ensino, enquanto as matrículas registradas em cursos presenciais de graduação em instituições privadas tenderam a se concentrar na capital do Estado.<sup>203</sup> Nesse sentido, a lógica de expansão da Universidade Estadual de Goiás primou pela difusão desse nível de ensino por todo o território goiano, sob o argumento de fixar os jovens em suas regiões de origem, dando a eles oportunidade de acesso a uma formação de nível superior. O mesmo não se pode dizer a respeito da educação superior privada que, na medida em que se orientou pela lógica do mercado, tendeu a se concentrar nas cidades mais populosas e onde houve uma demanda por esse nível de ensino.

Tanto os professores quanto os estudantes da Universidade Estadual de Goiás e das instituições de educação superior do setor privado que responderam questionário possuem algumas diferenças que merecem ser salientadas. Os dados da pesquisa apontam para o fato de que esses dois segmentos de ensino acolhem públicos estudiantis bastante distintos. Nesse sentido, enquanto 72,6% dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás pesquisados

---

<sup>202</sup> De acordo com dados do MEC/Inep, referente ao ano de 2006, Goiás teve 75.265 candidatos inscritos ao vestibular para 70.893 vagas existentes em cursos presenciais de graduação do setor privado. O MEC/Inep registrou ainda que na Universidade Federal de Goiás (UFG) a relação candidato/vagas foi de 9,2 em 2006.

<sup>203</sup> Conforme dados do MEC/Inep 91,8% das matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação da Universidade Estadual de Goiás em 2006 ocorreram em Unidades Universitárias do interior do Estado. Quanto ao setor privado em Goiás, de 102.778 matrículas efetuadas em instituições desse setor, no ano de 2006, 63.196 (61,5%) foram realizadas em estabelecimentos da capital do Estado, em Goiânia.

afirmaram possuir entre 18 e 24 anos, entre os estudantes do setor privado, por sua vez, apenas 44,4% declararam estar nessa faixa etária.

Uma outra diferença marcante entre os estudantes das instituições de educação superior da iniciativa privada e os da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário consiste no fato de que uma proporção muito maior de alunos dos estabelecimentos do setor privado do que do setor público estadual já se encontra inserido no mercado de trabalho. Nesse sentido, enquanto 40,2% dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás afirmaram que não trabalham e que seus gastos educacionais são financiados pela família, apenas 15,2% do alunado das instituições de educação superior do setor privado fez essa mesma afirmação.

Em termos de capital cultural, a se medir pelo nível de escolaridade dos pais, os estudantes da Universidade Estadual de Goiás contemplados na pesquisa de campo encontram-se melhor posicionados do que os alunos do ensino superior privado na estrutura do campo da educação superior em Goiás. Quando se analisa os dados coletados junto aos estudantes pesquisados desses dois segmentos de ensino observa-se que enquanto nove por cento dos pais e sete por cento das mães dos estudantes da educação superior privada não possuem nenhuma escolaridade, entre o alunado da UEG essa proporção diminui para quatro por cento para os pais e 2,8% para as mães. Além disso, 15,4% dos pais e 12,7% das mães dos alunos da educação superior privada que responderam questionário possuem curso superior, enquanto 20,1% dos pais e 22,6% das mães dos estudantes da UEG pesquisados possuem essa mesma formação escolar.

Caso se considere o fato de que as classes mais abastadas em termos econômicos e culturais matriculam seus filhos preferencialmente em escolas particulares para cursarem a educação básica, os estudantes da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário possuem, de fato, um maior volume de capital cultural do que os estudantes do setor privado que foram pesquisados. Nesse sentido, os dados coletados revelam que enquanto 9,8% e 13,2% dos estudantes da educação superior privada cursaram, respectivamente, os ensinos fundamental e médio em escolas particulares, entre o alunado da UEG essa proporção sobe para cerca de 20% para o ensino fundamental e para aproximadamente 30% em relação ao ensino médio.

Quanto aos professores da Universidade Estadual de Goiás e das três instituições de educação superior do setor privado que responderam questionário torna-se necessário reconhecer que esses dois grupos de atores possuem perfis bastante semelhantes em termos socioeconômicos e culturais, até mesmo porque uma proporção considerável do corpo docente das instituições desses dois segmentos de ensino não possui dedicação exclusiva e muitos são os professores que afirmaram trabalhar em mais de um estabelecimento de educação superior em Goiás.<sup>204</sup> Note-se que uma das diferenças mais significativas entre esses dois grupos de professores pesquisados diz respeito ao fato de que 74,6% dos professores da UEG que responderam questionário declararam ter cursado a graduação numa instituição de natureza pública, enquanto entre os professores da iniciativa privada essa proporção foi de apenas 33,3%.

Uma outra diferença entre os professores da Universidade Estadual de Goiás e das instituições de educação superior privadas que responderam questionário diz respeito ao fato de que os primeiros, a se julgar pelo número de publicações, encontram-se melhores posicionados na estrutura do campo da educação superior em Goiás do que os segundos. Nesse sentido, 62,7% dos professores da Universidade Estadual de Goiás que responderam questionário afirmaram já ter publicado artigos científicos, enquanto entre os professores da iniciativa privada essa proporção se reduz para 45,8%. Convém sublinhar ainda que 34,3% dos professores da UEG que responderam questionário publicaram artigos nos últimos seis meses, enquanto esse percentual entre os professores da iniciativa privada foi de apenas 15,3%.

As diferenças entre os setores público estadual e privado não podem ocultar o fato de que existem semelhanças entre esses dois segmentos de ensino, bem como o fato de que cada um desses setores de ensino não se estrutura de forma homogênea. Assim, cumpre ressaltar que os diversos segmentos de ensino que estruturam o campo da educação superior em Goiás comportam instituições ou unidades universitárias, no caso da Universidade Estadual de Goiás, completamente distintas em termos de prestígio acadêmico, titulação do corpo docente,

---

<sup>204</sup> De acordo com dados do MEC/Inep, referente ao ano de 2006, cerca de 20% das funções docentes da Universidade Estadual de Goiás e das instituições de educação superior privadas em Goiás eram exercidas por professores que trabalhavam em regime de trabalho integral. Em relação aos dados coletados em pesquisa, 47,2% dos professores dos estabelecimentos de educação superior do setor privado e 41,8% dos professores da Universidade Estadual de Goiás afirmaram trabalhar em mais de uma instituição de educação superior em Goiás.

seletividade do público estudantil acolhido e valor das mensalidades, no caso das instituições pertencentes ao setor privado.

A despeito das diferenças existentes entre os setores privado e público estadual e mesmo no interior de cada um desses segmentos de ensino, é preciso reconhecer que existem pontos de confluência entre esses dois setores da educação superior em Goiás. Uma dessas convergências é o que se convencionou denominar de massificação. Massificação, no entanto, não é um fenômeno homogêneo no interior de cada um desses segmentos de ensino. Cada instituição ou unidade universitária possui sua própria especificidade. Além disso, não se pode ignorar que no interior de uma mesma instituição de educação superior ou unidade universitária existem as hierarquias entre os diversos cursos que estruturam a referida instituição ou unidade universitária.

A Universidade Estadual de Goiás, por exemplo, possui cursos altamente seletivos como é o caso do curso de Fisioterapia da Esefego, em Goiânia, em que a relação candidato/vaga ultrapassa a casa dos 50/1, tornando-se um dos cursos mais concorridos não apenas em Goiás, mas no Brasil como um todo. Por outro lado, os cursos do Programa Emergencial de Formação de Professores, denominado de Licenciatura Plena Parcelada (LPP), proliferaram-se de acordo com a demanda das várias regiões e municípios do Estado de Goiás sem qualquer rigor no processo seletivo. Registre-se que foram esses cursos da LPP os principais responsáveis pela vertiginosa expansão do número de matrículas em cursos presenciais de graduação da Universidade Estadual de Goiás nos últimos anos.

Um outro ponto de confluência entre as instituições de educação superior privadas em Goiás e a Universidade Estadual de Goiás são os princípios da lógica do mercado, que em maior ou menor intensidade passaram a orientar a expansão da educação superior em Goiás nos últimos anos. Nesse sentido, não obstante a UEG ser uma instituição pública e gratuita na oferta de cursos regulares de graduação, a mesma passou a ofertar cursos de graduação pagos no mercado da educação superior no Estado de Goiás. Esses são os casos dos próprios cursos de Licenciatura Plena Parcelada, dos cursos seqüenciais e dos cursos de especialização.

Em relação às transformações e tendências por que passam a educação superior no cenário internacional cumpre reconhecer que no caso do Estado de Goiás esse nível de ensino também tem passado por mudanças substanciais na sua estruturação. Respeitando as

especificidades de cada segmento de ensino e até mesmo de cada estabelecimento de educação superior, é possível afirmar que as instituições pesquisadas apresentaram um relativo grau de massificação do ensino, bem como de uma ampla diversificação de suas missões e de suas estratégias para se expandirem. Nesse sentido, fica evidente que a Universidade Estadual de Goiás se expandiu predominantemente via interiorização do ensino. A Faculdade Padrão se expandiu ao sabor da lógica do mercado, ofertando cursos a preços acessíveis aos jovens e adultos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho. A Faculdade Alfa, por sua vez, na medida em que procurou construir sua identidade como a melhor escola de negócios do Centro-Oeste, direcionou suas estratégias de *marketing* a nichos específicos de mercado, expandindo-se de forma mais moderada.

Cumprir notar ainda que as instituições de educação superior contempladas na pesquisa de campo, seja as do segmento privado ou a Universidade Estadual de Goiás, não participavam de nenhum programa de mobilidade estudantil ou de qualquer outro tipo de programa de cooperação interinstitucional. Nesse sentido não havia, e não há, nessas instituições, nenhuma política de atração de estudantes estrangeiros ou de outros estados da federação. Não obstante as instituições de educação superior pesquisadas voltarem-se quase que exclusivamente à população local, é preciso reconhecer que houve uma significativa diversificação do público estudantil no Estado de Goiás. Nesse sentido, o caso da Universidade Estadual de Goiás chama a atenção pelo fato de que cerca de 70% do alunado dessa instituição ser composto por mulheres. Em relação ao público estudantil das instituições de educação superior do setor privado contempladas na pesquisa de campo a referida diversificação se manifesta na elevada presença de estudantes que já se encontram inseridos no mercado de trabalho e que possuem idade acima da faixa etária correspondente a esse nível de ensino.<sup>205</sup>

Uma outra transformação por que passa a educação superior no cenário internacional e que pode ser observada nas instituições desse nível de ensino em Goiás, contempladas na pesquisa de campo, diz respeito à forte presença do setor privado e do estabelecimento da lógica do mercado enquanto princípio orientador das práticas sociais no seio de tais instituições. Nesse contexto, alguns professores entrevistados, tanto da Faculdade Padrão

---

<sup>205</sup> Cumprir lembrar que a faixa etária correspondente à educação superior é de 18 a 24 anos.

quanto da Faculdade Alfa, ratificaram o que a literatura que discute a educação superior no cenário global vem salientando há tempos: o fato de que os estudantes das instituições de educação superior, sobretudo do setor privado, passam a ser tratados como clientes e que o sucesso profissional dos professores depende cada vez mais das habilidades pessoais dos mesmos em agradar os estudantes.

Os professores pesquisados evidenciaram também que a autonomia do corpo docente das instituições de educação superior privadas passa a ser cada vez mais policiada e controlada, seja por meio de bedéis ou informantes nas instituições que assumem uma gestão mais familiar, como é o caso da Faculdade Padrão, ou por meio de constantes avaliações por parte dos estudantes nas instituições que assumem um perfil mais burocrático na sua administração, como é o caso da Faculdade Alfa.

Outra característica que as instituições de educação superior em Goiás contempladas em pesquisa compartilham com suas congêneres no cenário internacional diz respeito à redefinição das fronteiras entre o público e o privado. Nesse sentido é preciso salientar que as políticas públicas do governo estadual destinadas à educação superior em Goiás corroboram esse fato. O Programa Bolsa Universitária da OVG, por exemplo, pode ser entendido como uma forma de subsídio do governo estadual ao setor privado em educação superior. Nesse sentido, ao mesmo tempo que esse programa beneficia os estudantes, em tese provenientes das camadas populares, fortalece o mercado da educação superior nesse estado, garantindo às instituições do setor privado uma certa estabilidade e segurança diante das possíveis flutuações do mercado. A Universidade Estadual de Goiás, por sua vez, na medida em que passou a ofertar cursos gratuitos e outros não-gratuitos não pode ser considerada como uma instituição pública no sentido estrito desse termo, que vincula o caráter público à gratuidade do ensino ofertado.

No que diz respeito à aproximação entre indústria e academia a realidade não é homogênea nas instituições de educação superior contempladas na pesquisa de campo. Apesar de todas as instituições pesquisadas manterem uma conexão com o mercado de trabalho, as entrevistas realizadas junto aos diretores e professores das referidas instituições evidenciaram que a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Faculdade Alfa mantêm um pouco mais de proximidade com o setor produtivo do que a Faculdade Padrão, até mesmo

porque a UEG é uma universidade e, enquanto tal, é exigida a articular ensino e pesquisa, e a Alfa tem procurado construir sua identidade enquanto uma instituição voltada ao setor produtivo da sociedade, definindo-se como a melhor escola de negócios do Centro-Oeste.

Torna-se necessário frisar, no entanto, que a pesquisa institucionalizada no seio das instituições de educação superior investigadas nesse estudo é mais a exceção do que a regra. O foco central de todos esses estabelecimentos tem sido a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, a partir da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*. Nesse sentido, a Universidade Estadual de Goiás não oferta nenhum curso de doutorado e apenas três de mestrado.<sup>206</sup> Entre as instituições de educação superior do setor privado selecionadas para a pesquisa de campo, apenas a Faculdade Alfa possui um mestrado profissionalizante, as demais ofertam apenas cursos de graduação e especializações.<sup>207</sup>

A pesquisa em foco evidenciou que a expansão da educação superior verificada nos últimos anos no Estado de Goiás sob o influxo das políticas públicas do governo estadual foi comandada por segmentos e, no interior destes, por instituições que ocupam posições dominadas na estrutura do campo da educação superior em Goiás. Campo este estruturado de forma bastante heterogênea. Como visto anteriormente, é no seio das instituições de educação superior do setor público federal que se concentra a maior proporção de mestres e doutores, bem como de professores que trabalham em regime de tempo integral. Nesse sentido, enquanto nos estabelecimentos particulares em sentido estrito apenas cerca de oito por cento das funções docentes são exercidas por professores que trabalham em regime de tempo integral, na Universidade Estadual de Goiás essa proporção sobe para aproximadamente 20%, atingindo o percentual de 85% nas instituições de educação superior do setor público federal.

Em relação à titulação do corpo docente a contrastante realidade entre os distintos segmentos da educação superior em Goiás mais uma vez pode ser constatada. Assim, conforme dados do MEC/Inep referente ao ano de 2006, enquanto cerca de 70% das funções docentes existentes no seio dos estabelecimentos de educação superior do setor público federal são exercidas por mestres e doutores, na Universidade Estadual de Goiás e nas instituições

---

<sup>206</sup> Os cursos de mestrado que a Universidade Estadual de Goiás oferta são: Ciências Moleculares, Engenharia Agrícola e Tecnologia Farmacêutica (institucional). Note-se que conforme o Relatório de Gestão da UEG de março de 2008 havia apenas 19 estudantes matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

<sup>207</sup> Note-se que as três instituições de educação superior privadas selecionadas para a pesquisa de campo são todos estabelecimentos isolados, portanto dispensados por lei da produção de pesquisa institucionalizada.

particulares em sentido estrito essa proporção é de aproximadamente 40%, nas comunitárias, confessionais e filantrópicas é de 48,7% e nas instituições públicas municipais a proporção de mestres e doutores é de apenas 27,2%.

Por fim, cumpre frisar que os dados desse estudo revelam que o campo da educação superior em Goiás estrutura-se de forma bastante hierarquizada, sendo que a Universidade Federal de Goiás, representando o setor público federal, ocupa uma posição dominante nesse espaço social. Os demais segmentos, compostos pelas instituições do setor privado e dos setores público municipal e estadual, uma posição dominada. Além disso, observa-se que os estabelecimentos de educação superior que compõem o referido campo configuram-se a partir de uma significativa diversidade de modelos organizacionais, cada qual possuindo sua própria lógica de estruturação e funcionamento, sem deixarem, no entanto, de manterem contato e pontos de confluência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELES, Tom P. The changing craft nature of higher education: a story of the self-reorganizing university. In: ODIN, Jaisbree K. & MANICAS, Peter T. (ed.) *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2004. p. 223 – 240.

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política Brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALDERMAN, Geoffrey. The globalization of higher education: some observations regarding the free market and the national interest. *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, nº 1, p. 47 – 52, 2001.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. *O brasão e o logotipo: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALTBACH, Philip G. Stark realities: the academic profession in the 1980s – and beyond. In: ALTBACH, P.G.; BERDAHL, R.O. (eds.). *Higher education in American society*. Buffalo, NY: Prometheus Books, 1987. (p. 247 – 265)

ALVES, Miriam Fábila. *Faculdade de Direito: das origens à criação da Universidade Federal de Goiás (1898 – 1960)*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2000. (Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira)

AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003.

APLLE, Michel W. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARIMOTO, Akira. Globalisation and higher education reforms: the japanese case. In: ENDERS, Jürgen. & FULTON, Oliver. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 127 – 140.

ASTIN, Alexander W. Diversity and multiculturalism on the campus: how are students affected? *Change*, vol. 25, nº 2, p. 44 – 49, 1993.

AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo; Melhoramentos; Brasília, INL, 1976.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 158 – 188, jan. / jun. 2007.

BALDINO, José Maria. *Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1991. (Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira)

BOK, Derek. *Universities in the marketplace: the commercialization of higher education*. Princeton: Princeton University Press, 2003.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, nº 101, set./dez. 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 4 ed. Campinas: Papius, 2003a.

\_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

\_\_\_\_\_. A causa da ciência: como a história das ciências sociais pode servir ao progresso das ciências. In: *Política & Sociedade: revista de sociologia política*, vol. 1, nº 1, p. 143 – 161, setembro de 2002a.

\_\_\_\_\_. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréia Loyola*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002b.

\_\_\_\_\_. Reprodução cultural e reprodução social. In: MICELI, Sérgio (org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001a. p. 295 – 336.

\_\_\_\_\_. O mercado dos bens simbólicos. In: MICELI, Sérgio (org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001b. p. 99 – 181.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001c.

\_\_\_\_\_. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001d.

\_\_\_\_\_. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: MICELI, Sérgio (org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001e. p. 203 – 229.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2004.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRENEMAN, David W.; FINN Jr., CHESTER E. An uncertain future. In: BRENEMAN, David W.; FINN Jr., Chester E. (eds). *Public policy and private higher education*. Washington, D.C.: The Brookings Institution, 1978. (p. 01 – 61)

BRENNAN, John. Transformation or reproduction? contradiction in the social role of the contemporary university. In: ENDERS, Jürgen. & FULTON, Oliver. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 73 – 86.

- BROVETTO, Jorge. Balanço e perspectivas. In: TRINDADE, Hélió; BLANQUER, Jean-Michel (orgs.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 345 – 356.
- BROWN, David G.; WENZLAU, Thomas E. A view from the campus. In: BRENEMAN, David W.; FINN Jr., Chester E. (eds). *Public policy and private higher education*. Washington, D.C.: The Brookings Institution, 1978. (p. 389 –410)
- BRUCKER, Gene. Renaissance Florence: who needs a university? In: BENDER, Thomas (ed.). *The university and the city: from medieval origins to the present*. Oxford: Oxford University Press, 1988. p. 47– 58.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, nº 1, p. 61 – 72, jan. / mar. 2000.
- CANDIDO, Antonio. A faculdade no centenário da abolição. *Novos Estudos Cebrap*, nº 34, p. 21 – 30, nov. de 1992.
- CARDOSO, Irene. Apresentação. *Revista USP – dossiê setenta anos de USP*, São Paulo, nº 60, p. 46 – 51, dez./fev. 2003-2004.
- \_\_\_\_\_. *Para uma crítica do presente*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- CARNOY, Martin; RHOTEN, Diana. What does globalization mean for educational change? a comparative approach. *Comparative Education Review*, vol. 46, nº 1, p. 01 – 09, 2002.
- CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; ALMEIDA, Paulo Henrique de. Família e proteção social. *São Paulo em perspectiva*, vol. 17, nº 2, abril / junho de 2003.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura, 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (vol. 1)
- CATANI, Afrânio Mendes. A universidade brasileira, a USP e aliança entre o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade. *Revista USP*, São Paulo, nº 60, p. 53 – 67, dez./fev. 2003-2004.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações nos sistemas e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 63 – 81.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001a.
- \_\_\_\_\_. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (org.). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 15 – 32.
- CLARK, Burton R. Higher education American-style: a structural model for the world. *The Educational Record*, vol. 71, nº 4, p. 24 – 27, Fall 1990.

COOKSON, Peter S. The hybridization of higher education: cross national perspectives. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 2, nº 2, p. 01 – 03, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Campus universitário: opção ou destino? In: MORHY, Lauro (org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003. v. 1, p. 225 – 240.

\_\_\_\_\_. Critérios de avaliação e credenciamento do ensino superior: Brasil e Argentina. In: VELLOSO, Jacques (org.). *O ensino superior e o Mercosul*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

\_\_\_\_\_. *A universidade temporã: da colônia à era Vargas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

\_\_\_\_\_. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CURRIE, Jan. The neo-liberal paradigm and higher education: a critique. In: ODIN, Jaisbree K. & MANICAS, Peter T. (ed.) *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2004. p. 42 – 62.

DAMATTA, ROBERTO. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DELANTY, Gerard. Does the university have a future? In: ODIN, Jaisbree K. & MANICAS, Peter T. (ed.) *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2004. p. 241 – 255.

DOUGHERTY, Kevin J. Mass higher education: what is its impetus? what is its impact? *Teachers College Record*, v. 99, p. 66 – 72, Fall 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Autonomia, controle e avaliação. In: MORHY, Lauro (org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003. v. 1, p. 275 – 300.

\_\_\_\_\_. A universidade e o ensino. *Novos Estudos Cebrap*, nº 63, p. 31 – 50, julho de 2002.

\_\_\_\_\_. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, São Paulo, vol. 11, nº 2, p. 231 – 254, fev. de 2000.

\_\_\_\_\_. O sistema federal de ensino: problemas e alternativas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, nº 23, ano 8, p. 05 – 37, out. 1993.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 110, 2000.

DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luis; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1976. (p. 34 – 48)

ENDERS, Jürgen; FULTON, Oliver. Blurring boundaries and blistering institutions: an introduction. In: \_\_\_\_\_. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 01 – 14.

ERICHSEN, Hans-Uwe. Tendências européias na graduação e na garantia da qualidade. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 22 – 49, jan./jun. 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, Marília (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília; INEP, 2006. p. 53 – 70.

\_\_\_\_\_. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: MEC/Inep, 2000.

\_\_\_\_\_. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Matos. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

FERNANDES, Florestan. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975.

FERRUOLO, Stephen C. Parisius-Paradisus: the city, its schools, and the origins of the University of Paris. In: BENDER, Thomas (ed.). *The university and the city: from medieval origins to the present*. Oxford: Oxford University Press, 1988. p. 22 – 43.

FONSECA, Dirce Mendes da. *O pensamento privatista em educação*. Campinas: Papyrus, 1992.

GARCIA, Sylvia Gemignani. A questão da universidade e da formação em ciências sociais. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, São Paulo, vol. 12, nº 1, p. 123 – 140, maio de 2000.

GARNIER, Leonardo. Knowledge and higher education in Latin America: incommensurable commodities? In: ODIN, Jaibree K. & MANICAS, Peter T. (ed.) *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai’i Press, 2004. p. 181 – 201.

GENTILI, Pablo. A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97 – 128.

GHISOLFI, Juliana do Couto. *Políticas de educação superior norte-americanas: faça o que digo mas não faça o que faço?* São Paulo: Cortez, 2004.

GIEYSZTOR, Aleksander. Management and resources. In: RIDDER-SYMOENS, Hilde de (ed.). *A History of the university in Europe – university in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. v. 1, p. 108 – 143.

GIROUX, Henry A.; GIROUX, Susan S. *Take back higher education: race, youth, and the crisis of democracy in the post-civil rights era*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

GLADIEUX, Lawrence E.; LEWIS, Gwendolyn L. The federal government and higher education. In: ALTBACH, P.G.; BERDAHL, R.O. (eds.). *Higher education in American society*. Buffalo, NY: Prometheus Books, 1987. (p. 153 – 182)

- GOMES, Maria Antonia. *A expansão e a reconfiguração do ensino superior privado nos anos 90: o caso do município de Goiânia*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira)
- GONÇALVES, Alexandre Ribeiro. *Goiânia: uma modernidade possível*. Brasília: Ministério da Integração/Universidade Federal de Goiás, 2002.
- GONZÁLES, Julia; WAGENAAR, Robert (eds). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.
- GREGORUTTI, Gustavo J. The future of higher education. *The Journal of Higher Education*, vol. 78, nº 4, p. 487 – 490, jul/ago 2007.
- GUADILLA, Carmen Garcia. Financiamento de la educación superior em América Latina. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 50 – 101, jan./jun 2007.
- \_\_\_\_\_. Venezuela: alcances e dificuldades no contexto de uma complexa situação política. In: MORHY, Lauro (org.). *Universidade no mundo – universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 2, p. 119 -157.
- \_\_\_\_\_. *Tensiones y transiciones: educación superior latinoamericana em los albores del tercer milenio*. Caracas: Cendes; Nueva Sociedad, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Educación superior em América Latina: una perspectiva comparada de la década de los noventa. In: TRINDADE, Hélgio; BLANQUER, Jean-Michel (orgs.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 32 – 60.
- HAMMACK, Floyd M. Higher education. In: LEVINSON, D.L.; COOKSON Jr., P.W.; SADOVNIK, A.R. *Education and sociology: an encyclopedia*. New York: Routledge, 2002.
- HAO, Su. Interaction of global politics and higher education. In: ODIN, Jaisbree K. & MANICAS, Peter T. (ed.) *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2004. p. 167 – 180.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- HASKINS, Charles Homer. *The rise of university*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1965.
- HENKEL, Mary. Universities and the Europe of knowledge – review. *Higher Education Quarterly*, vol. 61, nº 1, p. 103 – 105, 2007.
- HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. A USP e a formação de quadros dirigentes. In: MOROSINI, Marília (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006. p. 295 – 312.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.
- HOLLENSTEINER, Stephan. Alemanha: a construção do espaço universitário comum europeu. In: MORHY, Lauro (org.). *Universidade no mundo – universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 2, p. 309 – 323.

HOLM-NIELSEN, Lauritz B. et al. Regional and international challenges to higher education in Latin America. In: WIT, Hans de et al (ed.). *Higher education in Latin America: the international dimension*. Whashington, DC: The World Bank, 2005. p.39 – 69.

\_\_\_\_\_. *Challenges for higher education systems*. Presented at HE-R, international conference on higher education reform, Jakarta August 15, 2001. (disponível em <http://siteresources.worldbank.org>)

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlin. In: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. (p.79 – 100)

HUNG, Luu Nguyen Q. Transforming a university into a Learning Organization in the Era of globalisation: challenges for the school system leaders. *Essays in Education*, vol. 20, p. 01 – 12, 2007.

HYDE, J.K. Universities and cities in Medieval Italy. In: BENDER, Thomas (ed.). *The university and the city: from medieval origins to the present*. Oxford: Oxford University Press, 1988. p. 13 – 21.

INAYATULLAH, Sohail. Corporate, technological, epistemic, and democratic challenges: mapping the political economy of university futures. In: ODIN, Jaisbree K. & MANICAS, Peter T. (ed.) *Globalization and Higher Education*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2004. p. 202 – 218.

JONES, Glen A. The restructuring of academic work: themes and observations. *Higher Education in Europe*, vol. 31, nº 3, p. 317 – 325, 2006.

KELLER, George. The uses of the university – review. *The Journal of Higher Education*, vol. 74, nº 2, p. 231 – 236, 2001.

KENT, Rollin. Internationalization in Mexican higher education. In: ENDERS, Jürgen. & FULTON, Oliver. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 141 – 158.

KERR, Clark. *Os usos da universidade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. The American mixture of higher education in perspective: four dimensions. *Higher Education*, vol. 19, p. 01 – 19, 1990.

KERR, Clark; GADE, Marian. Current and emerging issues facing American higher education. In: ALTBACH, P.G.; BERDAHL, R.O. (eds.). *Higher education in American society*. Buffalo, NY: Prometheus Books, 1987. (p. 129 – 149)

KIVINEN, Osmo. Higher learning in an Age of uncertainty. In: ENDERS, Jürgen. & FULTON, Oliver. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 191 – 206.

KOGAN, Maurice. National characteristics and policy idiosyncrasies. In: ENDERS, Jürgen. & FULTON, Oliver. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 39 – 52.

- KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1990.
- KRÜCKEN, Georg; MEIER, Frank; MÜLLER, Andre. Information, cooperation, and the blurring of boundaries – technology transfer in German and American discourses. *Higher Education*, vol. 53, p. 675 – 696, 2007.
- KWIEK, Marek. Globalization and higher education. *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, nº 1, p. 27 – 38, 2001.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- LAMARRA, Norberto Fernández. Argentina: balanço e perspectivas da educação superior. In: MORHY, Lauro (org.). *Universidade no mundo – universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 2, p. 61 – 117.
- LAVADOS, Jaime. Reflexiones sobre la educación superior chilena. In: TRINDADE, Hégio; BLANQUER, Jean-Michel (orgs.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.94 – 114.
- LEFRERE, Paul. Competing higher education futures in a globalising world. *European Journal of Education*, vol. 42, nº 2, p. 201 – 212, 2007.
- LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151 – 187.
- LOCKE, Willian. Higher education merger: integrating organizational cultures and developing appropriate management styles. *Higher Education Quarterly*, vol. 61, nº 1, p. 83 – 102, 2007.
- LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da. *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LOYOLA, Maria Andréa. Bourdieu e a sociologia. In: BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréia Loyola*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002. (p. 63 – 86)
- LUCAS, Christopher J. *Crisis in the academy: rethinking higher education in America*. New York: St. Martin's Press Griffin, 1998.
- MACHADO, Maria Cristina Teixeira. Perfil dos estudantes da UFG: uma análise a partir do processo seletivo 2002. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, vol. 5, nº 2, p. 137 – 145, jul. / dez. 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARGINSON, Simon. The public/private divide in higher education: a global revision. *Higher Education*, vol. 53, p. 307 – 333, 2007.
- MARGOLIS, Eric. The McDonaldisation of higher education – review. *The Journal of Higher Education*, vol. 75, nº 3, p. 368 – 370, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, nº 96, out. 2006.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In: MORHY, Lauro (org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. v. 1, p. 175 – 206.

\_\_\_\_\_. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, nº 1, p. 41 – 60, jan. / mar. 2000.

\_\_\_\_\_. A pós-graduação e os cursos de sociologia no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, nº especial, p. 35 – 50, 1995.

\_\_\_\_\_. Caminhos e descaminhos das universidades federais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 23, ano 8, p. 48 – 54, out. 1993.

\_\_\_\_\_. O novo ensino superior privado no Brasil (1964 – 1980). In: \_\_\_\_\_ (org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 11 – 48.

\_\_\_\_\_. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MARTINS, Carlos Benedito; VELLOSO, Jacques. Balanço: as universidades privadas no contexto do ensino superior brasileiro contemporâneo. In: HEYMANN, Luciana; ALBERTI, Verena (orgs.). *Trajetórias da universidade privada no Brasil: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília: Capes; Rio de Janeiro: FGV, 2002. v. 2, p. 797 – 827.

MARTINS, Wilson. *História da inteligência brasileira – (1550 – 1794)*. 4 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1992. v. 1.

McBURNIE, Grant. Leveraging globalization as a policy paradigm for higher education. *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, nº 1, p. 11 – 26, 2001.

MEEK, V.L. Changing patterns in modes of co-ordination of higher education. In: ENDERS, Jürgen. & FULTON, Oliver. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 53 – 71.

MILLETT, John D. State governments. In: ALTBACH, P.G.; BERDAHL, R.O. (eds.). *Higher education in American society*. Buffalo, NY: Prometheus Books, 1987. (p. 183 – 205)

MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOLLIS, Marcela. A americanização das reformas universitárias. O caso argentino. In: GENTILI, Pablo (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 129 – 150.

MORHY, Lauro. Brasil – universidade e educação superior. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Universidade no mundo – universidade em questão*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004. v. 2, p. 25 – 60.

NARDI, Paolo. Relations with authority. In: RIDDER-SYMOENS, Hilde de (ed.). *A history of the university in Europe – university in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. v. 1, p. 77 – 107.

- NEAVE, Guy. Higher education and aspects of transition. *Higher Education Policy*, vol. 19, p. 01 – 05, 2006.
- NEVES, Clarissa E. B.; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 124 – 157, jan./jun. 2007.
- OLIVEIRA, Francisco de. A face do horror – prefácio. In: SILVA Jr., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.
- OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes; MENDONÇA, Erasto Fortes. UnB: da universidade idealizada à “universidade modernizada”. In: MOROSINI, Marília (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília; INEP, 2006. p. 145 – 169.
- PAUL, Jean-Jacques. Are universities ready to face the knowledge-based economy? In: ENDERS, Jürgen. & FULTON, Oliver. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 207 – 220.
- PRATES, Antônio Augusto Pereira. Universidades vs terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 102 – 123, jan. / jun. 2007.
- READINGS, Bill. *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1978.
- RIBEIRO, Maria das Graças M. *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- RISTOFF, Dilvo; LIMANA, Amir; BRITO, Márcia Regina F. de. (orgs.). *Enade: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudanças*. Brasília: Inep, 2006. (coleção educação superior em debate, v. 2)
- RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). *Democratização do campus*. Brasília: Inep, 2006. (coleção educação superior em debate, v. 6)
- RODRIGUES, Cláudio José Lopes. *Sociedade e universidade: um estudo de caso*. João Pessoa: SEC/PB, 1986.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- RÜEGG, Walter. Themes. In: RIDDER-SYMOENS, Hilde de (ed.). *A history of the university in Europe – university in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. v. 1, p. 03 – 34.
- SADER, Emir. *Os porquês da desordem mundial*. Mestres explicam a globalização. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SADLAK, Jan. Globalisation and concurrent challenges for higher education. In: SCOTT, Peter. (ed.) *The globalisation of higher education*. Buckingham: Open University Press, 1998. p. 100 – 107.

SAMPAIO, Helena M. Sant’Ana. Expansão do sistema de ensino superior. In: MORHY, Lauro (org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. v. 1, p. 143 – 161.

\_\_\_\_\_. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 187 – 233.

SCHOFER, Evan; MEYER, John W. The worldwide expansion of higher education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, vol. 70, nº 6, 2005.

SCHWARTZMAN, Simón. América Latina: las respuestas nacionales a los desafíos mundiales. In: ALTBACH, Philip. G.; PETERSON, Patti McGill (eds.). *Educación superior en el Siglo XXI: desafío global y respuesta nacional*. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 77 – 88.

\_\_\_\_\_. *A redescoberta da cultura*. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1997. (Ensaio de Cultura, 10)

\_\_\_\_\_. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional; Rio de Janeiro: Finep, 1979.

SCOTT, Peter. Challenges to academic values and the organization of academic work in a time of globalization. *Higher Education in Europe*, vol. XXVIII, nº 3, p. 295 – 306, 2003.

\_\_\_\_\_. Massification, internationalization and globalisation. In: \_\_\_\_\_. (ed.) *The globalisation of higher education*. Buckingham: Open University Press, 1998. p. 108 – 129.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília; INEP, 2006. p. 351 – 370.

\_\_\_\_\_. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião anual da ANPED, realizado em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003. (GT: Política de Educação Superior, nº 11, disponível em: [www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0470.pdf](http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0470.pdf))

SHILS, Edward. *O apelo da educação: a ética acadêmica e outros ensaios sobre educação superior*. Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, Agnaldo José da. O aspecto decorativo da *intelligentsia* brasileira. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, vol. 10, nº 1, p. 131 – 143, jan./jun. 2007.

SILVA Jr., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA Jr., João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 155 – 177.

SMITH, Charles W. Globalisation, higher education, and markets. In: ODIN, Jaisbree K. & MANICAS, Peter T. (ed.) *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2004. p. 69 – 81.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Os desafios científicos atuais e futuros. In: MORHY, Lauro (org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003. v. 1, p. 163 – 173.

SOROS, George. *A crise do capitalismo global: os perigos da sociedade globalizada – uma visão crítica do mercado financeiro internacional*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

SOUZA, João Oliveira. *Criação e estruturação da Universidade Católica de Goiás: embate entre o público e o privado (1940 – 1960)*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1999. (Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira)

SPIRO, Marenglen. Academic values and academic work in the Era of Globalization: the case of Albanian universities. *Higher Education in Europe*, vol. XXVIII, nº 3, p. 311 – 313, 2003.

STROMQUIST, Nelly P. Internationalization as a response to globalization: radical shifts in university environments. *Higher Education*, vol. 53, p. 81 – 105, 2007.

\_\_\_\_\_. *Education in a globalized world: the connectivity of economic power, technology, and knowledge*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2002.

STRYDOM, Kalie. Globalisation, regional responsiveness and a developing South African higher education system. In: ENDERS, Jürgen. & FULTON, Oliver. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 159 – 172.

TALBURT, Susan. Academic capitalism and the new economy – review. *Review of Higher Education*, vol. 24, nº 4, p. 638 – 640, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (coleção Anísio Teixeira, v. 10)

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *O ensino superior privado no Brasil*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, 2000.

\_\_\_\_\_. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

TRINDADE, Hélgio. O ensino superior na América Latina: um olhar longitudinal e comparativo. In: TRINDADE, Hélgio; BLANQUER, Jean-Michel (orgs.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 15 – 31.

\_\_\_\_\_. Reinventar a universidade: por uma nova reforma universitária. In: MORHY, Lauro (org.). *Brasil em questão: a universidade e a eleição presidencial*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002b. p. 459 – 474.

\_\_\_\_\_. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13 – 43.

TROW, Martin. American higher education: past, present and future. *Educational Researcher*, vol. 17, nº 3, p. 13 – 23, 1988.

UNESCO-UIS. *Global Education Digest 2006 – comparing education statistics across the world*. Montreal: UNESCO-UIS, 2006.

VELLOSO, Jacques. Trabalho e formação em pesquisa. In: MORHY, Lauro (org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. v. 1, p. 207 – 224.

VERGER, Jacques. Patterns. In: RIDDER-SYMOENS, Hilde de (ed.). *A history of the university in Europe – university in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. v. 1, p. 35 – 74.

VUGHT, Frans van; WENDE, Marijk van der; WESTERHEIJDEN, Don. Globalisation and internalisation: policy agenda compared. In: ENDERS, Jürgen. & FULTON, Oliver. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 103 – 120.

XIMENES, Daniel de Aquino. *Educação superior, reflexividade e avaliação: dinâmica recente do cenário brasileiro*. Pelotas: Educat, 2003.

WAGNER, Peter. Higher education in an Era of Globalization: what is at stake? In: ODIN, Jaisbree K. & MANICAS, Peter T. (ed.) *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai’i Press, 2004. p. 07 – 23.

WEBER, MAX. Os tipos de dominação. In: \_\_\_\_\_. *Economia e sociedade*. 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. (v. 1, p. 139 – 198)

\_\_\_\_\_. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 10 ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

\_\_\_\_\_. A “objetividade” do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: \_\_\_\_\_. *Metodologia das ciências sociais – parte 1*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1993. (p. 107 – 154)

WELLEN, Richard. The University student in a reflexive society: consequences of consumerism and competition. *Higher Education Perspectives*, vol. 1, nº 2, p. 24 – 36, 2005.

YOSHIMOTO, Keiichi. Higher education and the transition to work in Japan compared Europe. In: ENDERS, Jürgen. & FULTON, Oliver. (ed.) *Higher education in a globalising world: international trends and mutual observations*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 221 – 239.

ZAHARIA, Sorin E.; GILBERT, Ernest. The entrepreneurial university in the knowledge society. *Higher Education in Europe*, vol. 30, nº 1, p. 31 – 40, 2005.

## OUTRAS FONTES CONSULTADAS

### Jornais e revistas

A survey of higher education. *The Economist*, September 10th 2005.

Bolsa Universitária atinge a marca de 36.700 beneficiados. *Movimento Cidadania*, Ano III, nº 14, junho de 2004, p. 8,9.

Bolsa Universitária: Educação garantida. *Movimento Cidadania*, Ano V, nº 21, março de 2006, p. 34 – 37.

Bolsa Universitária vai cair para R\$ 200. *O Popular*, 07 de junho de 2007, p. 2.

Universidades privadas aumentam domínio. *Folha de São Paulo*, 22 de janeiro de 2006, C1.

### Sites

<http://stats.uis.unesco.org/unesco>

<http://www.caixa.gov.br>

<http://www.capes.gov.br>

<http://www.gibill.va.gov>

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.periodicos.capes.gov.br>

<http://www.scielo.br>

<http://www.seplan.go.gov.br/sepin>

<http://www.ueg.br>

[http://www.ufg.br/uploads/files/ufg\\_em\\_numeros-2006.pdf](http://www.ufg.br/uploads/files/ufg_em_numeros-2006.pdf)

## ANEXOS

Quadro 1 – Instituições de Educação Superior por categoria administrativa, organização acadêmica e localização – Goiás 2007

Nº	Instituição	Sigla	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Cidade
01	Universidade Federal de Goiás	UFG	Pública Federal	Universidade	Goiânia / Catalão / Jataí / Rialma / Goiás
02	Universidade Estadual de Goiás	UEG	Pública Estadual	Universidade	Anápolis
03	Universidade Católica de Goiás	UCG	Privada Confessional	Universidade	Goiânia
04	Universidade de Rio Verde	FESURV	Pública Municipal	Universidade	Rio Verde
05	Universidade Paulista	UNIP	Particular	Universidade	Goiânia
06	Universidade Salgado de Oliveira	UNIVERSO	Particular	Universidade	Goiânia
07	Universidade Cândido Mendes (só pós-graduação)	UCAM	Particular	Universidade	Goiânia
08	Centro Universitário de Anápolis	UniEvangélica	Privada Confessional	Centro Universitário	Anápolis / Ceres
09	Centro Universitário de Goiás	Uni-Anhanguera	Particular	Centro Universitário	Goiânia
10	Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste	UNIDESC	Particular	Centro Universitário	Luziânia
11	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás	CEFET-GO	Pública Federal	Centro de Ed. Tecnológica	Goiânia / Jataí / Rio Verde / Urutaí
12	Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns	FECHA	Pública Municipal	Faculdade	Anicuns
13	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba	FAFICH	Pública Municipal	Faculdade	Goiatuba
14	Faculdades Integradas de Mineiros	FIMES	Pública Municipal	Faculdades Integradas	Mineiros
15	Faculdade Brasil Central	FBC	Particular	Faculdade	Águas Lindas de Goiás
16	Faculdade de Filosofia São Miguel Arcanjo (Católica)	FAFISMA	Particular	Faculdade	Anápolis
17	Faculdade Raízes	SER	Particular	Faculdade	Anápolis
18	Fundação do Instituto Brasil	FIBRA	Particular	Faculdade	Anápolis
19	Faculdade de Tecnologia – SENAI – Roberto Mange	SENAI	Particular	Faculdade de Tecnologia	Anápolis

20	Faculdade Latino Americana	FLA	Particular	Faculdade	Anápolis
21	Faculdade Alfredo Nasser	UNIFAN	Particular	Faculdade	Aparecida de Goiânia
22	Faculdade Nossa Senhora Aparecida	FANAP	Particular	Faculdade	Aparecida de Goiânia
23	Faculdade Mestra (Padrão)	Mestra	Particular	Faculdade	Aparecida de Goiânia
24	Faculdade Sul da América	SULDAMERICA	Particular	Faculdade	Aparecida de Goiânia
25	Faculdade de Caldas Novas	UNICALDAS	Particular	Faculdade	Caldas Novas
26	Faculdade Sete de Setembro	FASS	Particular	Faculdade	Caldas Novas
27	Centro de Ensino Superior de Catalão	CESUC	Particular	Faculdade	Catalão
28	Faculdade de Tecnologia de Catalão	FATECA	Particular	Faculdade de Tecnologia	Catalão
29	Faculdade do Centro-Oeste	FICO	Particular	Faculdade	Cidade Ocidental
30	Faculdade Central de Cristalina	FACEC	Particular	Faculdade	Cristalina
31	Faculdades Integradas	IESGO	Particular	Faculdades Integradas	Formosa
32	Faculdade Cambury de Formosa	Cambury	Particular	Faculdade	Formosa
33	Faculdade Betel de Goianésia	FABEGO	Particular	Faculdade	Goianésia
34	Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Goiânia	ESAMC	Particular	Escola Superior	Goiânia
35	Escola Superior Associada de Goiânia	ESUP	Particular	Escola Superior	Goiânia
36	Faculdade da Igreja Ministério Fama	FAIFA	Privada Confessional	Faculdade	Goiânia
37	Faculdades Unida de Campinas	UNICAMPS	Particular	Faculdade	Goiânia
38	Faculdade Cambury	Cambury	Particular	Faculdade	Goiânia
39	Faculdade de Tecnologia SENAC Goiás	SENAC	Particular	Faculdade	Goiânia
40	Faculdade Alves Faria	ALFA	Particular	Faculdade	Goiânia
41	Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo	OBJETIVO	Particular	Instituto Superior	Goiânia
42	Faculdade Padrão	Padrão	Particular	Faculdade	Goiânia
43	Faculdade de Goiás	FAGO	Particular	Faculdade	Goiânia
44	Faculdade Tamandaré	FAT	Particular	Faculdade	Goiânia
45	Faculdade Araguaia	FARA	Particular	Faculdade	Goiânia

46	Faculdade Sul-Americana	FASAM	Particular	Faculdade	Goiânia
47	Faculdade Lions	FAC-Lions	Privada Filantrópica	Faculdade	Goiânia
48	Faculdade Ávila de Ciências Humanas e Exatas	FAC	Particular	Faculdade	Goiânia
49	Fundação Getúlio Vargas (só pós-graduação)	FGV	Privada	Escola Superior	Goiânia
50	Faculdade de Tecnologia - SENAI	SENAI	Particular	Faculdade	Goiânia
51	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura	FABEC Brasil	Particular	Faculdade	Goiânia
52	Faculdade de Inhumas	FacMais	Particular	Faculdade	Inhumas
53	Faculdade de Iporá	FAI	Particular	Faculdade	Iporá
54	Faculdade Aliança	FAIT	Particular	Faculdade	Itaberaí
55	Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara	ILES (ULBRA)	Privada Confessional	Instituto Superior	Itumbiara
56	Faculdade Santa Rita de Cássia	UNIFASC	Particular	Faculdade	Itumbiara
57	Centro de Ensino Superior de Jataí	CESUT	Particular	Faculdade	Jataí
58	Faculdade de Jussara	FAJ	Particular	Faculdade	Jussara
59	Faculdade Mineirense	FAMA	Particular	Faculdade	Mineiros
60	Faculdade de Piracanjuba	FAP	Particular	Faculdade	Piracanjuba
61	Faculdade do Sudoeste Goiano	FASUG	Particular	Faculdade	Pires do Rio
62	Faculdade Quirinópolis	FAQUI	Particular	Faculdade	Quirinópolis
63	Instituto de Ensino Superior de Rio Verde	IESRIVER	Particular	Instituto Superior	Rio Verde
64	Faculdade Almeida Rodrigues	FAR	Particular	Faculdade	Rio Verde
65	Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba	FACER	Particular	Faculdade	Rubiataba
66	Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil	Phênix	Particular	Faculdade	Santo Antônio do Descoberto
67	Faculdade Montes Belos	FMB	Particular	Faculdade	São Luis de Montes Belos
68	Instituto Aphoniano de Ensino Superior	IAESup	Particular	Instituto Superior	Trindade
69	Faculdade União de Goyazes	FUG	Particular	Faculdade	Trindade
70	Faculdade Serra da Mesa	FASEM	Particular	Faculdade	Uruaçu

71	Faculdade de Ciências e Educação Sena Aires	FACESA	Particular	Faculdade	Valparaíso de Goiás
72	Instituto de Ciências Sociais e Humanas	ICSH	Particular	Faculdade	Valparaíso de Goiás
73	Faculdade JK Valparaíso	Faculdade JK	Particular	Faculdade	Valparaíso de Goiás

Fonte: Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás (Seplan)

Quadro 2 – Autarquias estaduais incorporadas à Universidade Estadual de Goiás no ato de sua criação por força da Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999

Nº	Instituição / Localização
01	Escola Superior de Educação física de Goiás – Esefego (Goiânia)
02	Faculdade de Filosofia Cora Coralina (Cidade de Goiás)
03	Faculdade de Ciências e Letras de Porangatu
04	Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira (Pires do Rio)
05	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga
06	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luis de Montes Belos
07	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia
08	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis
09	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá
10	Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad (Formosa)
11	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos
12	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu
13	Faculdade de Educação e Ciências Econômicas de Anápolis
14	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás
15	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara
16	Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas
17	Faculdade Estadual Rio das Pedras de Itaberaí
18	Faculdades de Ciências Agrárias do Vale de São Patrício
19	Faculdade de Ciências Agrárias de Ipameri
20	Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia
21	Faculdade Estadual de Direito de Itapaci
22	Faculdade de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá
23	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse
24	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás
25	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia
26	Faculdade Don Alano Maria Du Noday (Campos Belos)
27	Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia
28	Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG

Obs.: As treze primeiras autarquias listadas nesse quadro estavam em funcionamento à época da criação da Universidade Estadual de Goiás, as demais foram criadas a partir da lei que instituiu a UEG ou já estavam em processo de criação.