

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA INTERFACE COM
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES
DE PRODUÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS/CAMPUS PORANGATU**

Mestranda: Idelma Lúcia Chagas Ribeiro

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

GOIÂNIA-GO
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

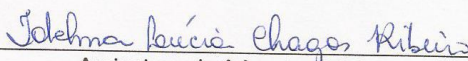
Nome completo do autor: Idelma Lúcia Chagas Ribeiro

Título do trabalho: A expansão da educação superior e sua interface com a produção do conhecimento: concepções e condições de produção na Universidade Estadual de Goiás/ Campus Porangatu.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor(a) ²

Data: 16 / 12 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

² A assinatura deve ser escaneada.

IDELMA LUCIA CHAGAS RIBEIRO

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA INTERFACE COM
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES
DE PRODUÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS/CAMPUS PORANGATU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

GOIÂNIA-GO
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

RIBEIRO, Idelma Lúcia Chagas

A expansão da educação superior e sua interface com a produção do conhecimento: concepções e condições de produção na Universidade Estadual de Goiás/ Campus Porangatu [manuscrito] / Idelma Lúcia Chagas RIBEIRO. - 2016.

181 f.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira .

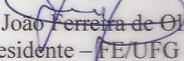
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Apêndice.

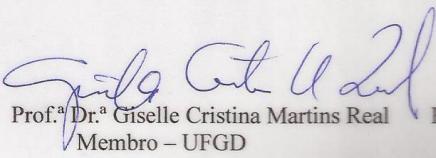
Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Produção do Conhecimento Científico. 2. Expansão da Educação Superior. 3. Trabalho Acadêmico Docente. I. , João Ferreira de Oliveira, orient. II. Título.

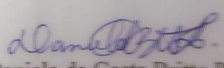
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE IDELMA LÚCIA CHAGAS RIBEIRO– Aos vinte e seis dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis (26/08/2016), às 7h30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira**, orientador, doutor em Educação pela USP; **Prof.ª Dr.ª Giselle Cristina Martins Real**, doutora Educação em pela USP e **Prof.ª Dr.ª Daniela da Costa Britto Pereira Lima**, doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ, para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem á avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“A expansão da educação superior e sua interface com a produção do conhecimento: concepções e condições de produção na Universidade Estadual de Goiás/Campus Porangatu”**, em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Idelma Lúcia Chagas Ribeiro**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 11h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Presidente – FE/UFV



Prof.ª Dr.ª Giselle Cristina Martins Real
Membro – UFGD



Prof.ª Dr.ª Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Membro – FE/UFV

*Dedico essa produção
A meus filhos, que são a minha vida,
Cristhian, Jessye e João Victor, que acreditaram nessa minha conquista e
compreenderam minhas ausências em muitos momentos de suas vidas.
A meu esposo João Batista, que foi companheiro de estrada nas madrugadas que
saímos em viagem a Goiânia para que eu pudesse participar das aulas e das
atividades do curso, sendo o maior incentivador no projeto de busca pela realização
de meus sonhos.
A minha nora Nayara, a meu genro Eduardo e, principalmente, a minhas netinhas
Aimê Chagas e Eduarda Marum, que passaram a fazer parte de minha vida nesses
últimos tempos.
A minha mãe Sônia e a meus irmãos Jairo e Simone, que sempre me incentivaram e
apoiaram.*

AGRADECIMENTOS

Buscar novos conhecimentos tem sido, a cada dia, uma forma de sobrevivência para o ser humano. Refletir sobre essa realidade importou para esse momento especial da minha vida um grande pensamento de Cora Coralina, ao dizer que “A verdadeira coragem é ir atrás de seus sonhos mesmo quando todos dizem que ele é impossível”. É com esse pensamento que busquei a compreensão do meu objeto de estudo e que, apesar de alguns o acharem impossível, muitos nele acreditaram e fizeram parte dessa realidade e a estes tenho muito a agradecer.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade de vivenciar um momento tão especial, pelo qual lutei e tive perseverança para vencer os obstáculos que fazem parte dessa busca de novos conhecimentos.

Agradeço a meus colegas da Universidade Federal de Goiás, a meus colegas de trabalho, principalmente a minhas diretoras Maria Betânia e Marcelita, que entenderam as ausências no trabalho nos dias de aula.

Aos professores da UEG-Campus Porangatu, que foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa, ao responderem ao Questionário aplicado para concretização da investigação proposta para conclusão do Mestrado em Educação.

Agradeço também a minhas amigas que sempre me incentivaram nesse percurso, em especial à Prof^a Simone Vieira Barcelos e à Prof^a Maria Auxiliadora, que acreditaram em mim e me encorajaram em todas as ocasiões.

Ao Subsecretário Regional de Educação de Porangatu, Antônio Borges Leal Filho (Júnior Borges), que lutou para conseguir minha Licença Prêmio no momento mais difícil dessa jornada que foi o processo de construção deste trabalho.

A meus professores de disciplinas: Diane Valdez, Miriam Fábila e Maria Margarida, Ruth Catarina Cerqueira e Solange Magalhães, Jadir Pessoa e João Ferreira de Oliveira pelas aulas maravilhosas e por dedicarem tempo para nos ensinar e abrir nossos olhos à importância do conhecimento em nossa vida pessoal e profissional.

Agradeço especialmente ao Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, o qual tive a honra de tê-lo como meu orientador. Uma pessoa de uma sabedoria e capacidade admirável e que, mesmo diante de tantos afazeres, teve disponibilidade para repassar todas as orientações, indicar as leituras e participar da construção deste

trabalho. Também não deixou de responder a nenhuma mensagem trocada por e-mail e de comparecer a nenhum dos encontros agendados no decorrer no curso, tentando sempre ver a melhor forma possível para os encontros.

Agradeço aos professores que disponibilizaram tempo para participar da minha qualificação, dar sugestões e levantar considerações para melhoria deste trabalho: Prof^a Dr^a. Giselle Cristina Martins Real (UFGD), Prof^a Dr^a. Daniela da Costa Britto Pereira Lima (FE/UFG) e Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral (FE/UFG), considerando, também, meu orientador, Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (FE/UFG), pessoa essencial nesse processo.

À Rede Universitas'Br por ser um campo de benéfico estudo sobre Educação Superior e que, por meio do Observatório da Educação "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil (OBEDUC), em parceria com a Capes, sob a coordenação da Prof^a Dr^a. Deise Mancebo (UERJ), do Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior (UFSCar) e do Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (UFG), propiciaram a realização desta pesquisa, disponibilizando uma bolsa de estudos que viabilizou a concretização de um sonho. Esse recurso foi essencial, pois moro no interior de Goiás, a 430 km da capital, e toda semana tinha que viajar para Goiânia com objetivo de participar das disciplinas e das atividades inerentes ao curso e ao projeto Casadinho, que nos oportunizou encontros relevantes de aprendizado por meio de reuniões, palestras e aulas sobre a Educação Superior no Brasil. Além disso, facilitou também o acesso aos encontros presenciais com meu orientador.

RESUMO

Este trabalho integra a linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Está vinculado também ao Projeto OBEDUC/Capes *Políticas da expansão da Educação Superior no Brasil*. Tem como propósito compreender as repercussões e os impactos da expansão da Educação Superior, assim como as alterações nas concepções e nas condições da produção do conhecimento científico, na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Porangatu. A investigação abrangeu a compreensão das políticas e dos indicadores acadêmico-científicos, tendo como questões norteadoras: como tem-se dado a expansão da Educação Superior e a produção do conhecimento nas últimas décadas; quais os desafios vivenciados pela UEG e quais as condições de trabalho dos docentes dentro do Campus Porangatu; quais os indicadores relacionados aos professores do Campus que contribuem ou não para a produção do conhecimento. Buscou-se, de modo mais específico, entender como tem sido o processo de produção do conhecimento no interior do Campus Porangatu e como os professores têm visto esse processo. Para isso, foi fundamental considerar o impacto das políticas públicas e reformas educacionais implantadas a partir de 1990, marco temporal delimitado para direcionar o caminho percorrido na pesquisa. Na perspectiva de refletir sobre as mudanças no processo de expansão da Educação Superior e produção do conhecimento buscou-se fundamentação nos estudos de: Catani (2010 - 2015), Dias Sobrinho (2008-2014), Dourado (2008-2011), Hey (2008 - 2013), Mancebo (2014 - 2015), Oliveira (2011 - 2013), Santos (2013), Severino (2006 - 2007), Sguissardi (2013), Sousa (2013) e outros. Foram fundamentais, ainda, na construção do referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu, sobretudo, na compreensão do campo e do habitus científico-universitário. Na análise documental e na coleta de indicadores e informações, trabalhou-se com o Relatório da Comissão de Estudos sobre a Universidade Estadual de Goiás, documentos de regulamentação da UEG, dados presentes no banco de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de outras mídias escritas e faladas. A pesquisa empírica contou, ainda, com a aplicação de questionário aos professores da UEG-Campus Porangatu, o que possibilitou analisar o perfil dos professores e as condições reais de trabalho e de produção científica. O estudo mostra que os professores do Campus Porangatu enfrentam condições bastante adversas para a realização do trabalho acadêmico e, especialmente, para a produção do conhecimento. No Campus, essa situação se agrava dados o tipo de vínculo de trabalho de grande parte dos professores, a baixa qualificação docente, a falta de incentivos e a ênfase apenas no ensino de graduação. Além dessas condições, a chamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão continua a ser um desafio para a consolidação da UEG, fato evidenciado ao investigar o Campus Porangatu.

Palavras-chave: Produção do Conhecimento Científico; Expansão da Educação Superior; Trabalho Acadêmico Docente.

ABSTRACT

Este trabajo es parte de la línea de investigación: Estado Política e Historia Programa de Educación de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Federal de Goiás del también está vinculada a las políticas OBEDUC Proyecto / Capes de expansión de la educación superior en Brasil. Tiene como objetivo comprender los efectos y los impactos de la expansión de la educación superior, así como los cambios en los conceptos y las condiciones de producción del conocimiento científico, la Universidad del Estado de Goiás (UEG) - Campus Porangatu. La investigación incluyó la comprensión de las políticas y los indicadores académico-científicas, con las preguntas orientadoras: ¿Cómo ha dado la expansión de la educación superior y la producción de conocimiento en las últimas décadas; ¿Qué desafíos experimentados por UEG y cuáles son las condiciones de trabajo de los maestros en el campus de Porangatu; cuáles son los indicadores relacionados con los profesores del campus que contribuyen o no a la producción de conocimiento. Se intentó, más concretamente, para comprender como ha sido el proceso de producción de conocimiento dentro del Campus maestros Porangatu y cómo han visto este proceso. Para ello, era esencial tener en cuenta el impacto de las políticas públicas y reformas educativas implementadas a partir de 1990 plazo definido para dirigir el camino en la búsqueda. Con el fin de reflexionar sobre los cambios en el proceso de expansión de la producción de la educación superior y el conocimiento que se buscaba razones de estudios: Catani (2010 - 2015), Dias Sobrinho (2008-2014), oro (2008-2011), Hey (2008 - 2013), Mancebo (2014 - 2015), Oliveira (2011 - 2013), Santos (2013), Severino (2006-2007), Sguissardi (2013), Sousa (2013) y otros. Ellos también jugaron un papel decisivo en la construcción del marco teórico de los estudios de Pierre Bourdieu, especialmente en la comprensión del campo y el habitus científico y universitario. En el análisis de documentos y obtención de indicadores e información, trabajamos con el informe de la Comisión de Estudio en la Universidad del Estado de Goiás, los documentos normativos de la UEG, los datos presentes en la base de datos del Instituto Nacional de Estudios para la Educación Teixeira (INEP), el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), la Coordinación de Educación Superior de Personal de Mejora (CAPES), el Instituto brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y otros medios de comunicación escritos y hablados. La investigación empírica también se llevó a cabo con la aplicación del cuestionario a los profesores de la UEG-Campus Porangatu, lo que hizo posible el análisis del perfil de los maestros y las condiciones reales de trabajo y de la producción científica. El estudio muestra que los maestros Campus Porangatu frente a condiciones muy adversas para la realización del trabajo académico y en especial para la producción de conocimiento. En el campus, esta situación se agrava tipo de datos de la mayoría de los profesores de relación, bajos niveles de instrucción, la falta de incentivos y el énfasis sólo en la educación universitaria de trabajo. Además de estas condiciones, la indivisibilidad llamado de enseñanza, investigación y extensión sigue siendo un reto para la consolidación de la UEG, como lo demuestra la investigación de la Porangatu Campus.

Palabras clave: Producción de Conocimiento Científico; La Expansión de la Educación Superior; Trabajo de la Enseñanza Académica.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições de ensino superior por natureza e dependência administrativa, segundo a unidade da Federação, no início do primeiro Governo FHC (1995).	55
Tabela 2 - Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES no final do Governo FHC (2002).	56
Tabela 3 - Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES início do primeiro governo Lula (2003).	60
Tabela 4 - Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa (2010).	61
Tabela 5 - Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES no Governo Dilma (2011).	65
Tabela 6 - Número de Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo unidade da federação e categoria administrativa das IES no final do primeiro governo de Dilma Rousseff (dados referentes ao ano de 2013).	66
Tabela 7 - Número de Instituições de Educação Superior por organização acadêmica e categoria administrativa no Brasil (2003-2014).	68
Tabela 8 - Número de IES e os dados de matrículas, ingresso e concluintes – Censo 2014.	70
Tabela 9 - Número de instituições, grupos de pesquisas, pesquisadores e pesquisadores doutores segundo dados- Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil e no Fomento do CNPq – 1993 a 2014.	79
Tabela 10 - Produção e produtividade dos pesquisadores doutores segundo o tipo de produção no período de 2000 a 2014.	82
Tabela 11 - Matrículas nas Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa – Goiás – 1999 a 2013.	93
Tabela 12 - Dados com a representação das funções dos docentes por grau de formação no período de 1999 a 2013.	103

Tabela 13 - Grupos de pesquisa segundo a região geográfica – censo (1993-2014).	109
Tabela 14 - Distribuição dos pesquisadores segundo a região geográfica	110
Tabela 15 - Indicadores da produção científica dos pesquisadores doutores da Região Centro Oeste – 2000 a 2010.....	114
Tabela 16 - Evolução das publicações no período de 2009 a 2014.....	117
Tabela 17 - Número de alunos matriculados nos cursos - Campus Porangatu.....	123
Tabela 18 - Notas dos cursos Enade /2011 comparação da média da UEG Campus Porangatu e a média do Brasil.	124
Tabela 19 - Comparativo dos resultados do Enade 2011 e 2014 Campus Porangatu.	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de IES por Categoria Administrativa	53
Gráfico 2 - Censo do período que se precede os três últimos governos (2002 – 2010 – 2014).	67
Gráfico 3 - Representação das regiões brasileiras e o percentual de IES por região, conforme dados registrados por Alvarez (2013).....	87
Gráfico 4 - Comparativo de matrículas nas IES do estado de Goiás no período de 1999 e 2013 (Censo 2013).....	95
Gráfico 5 - Representação dos servidores Técnicos Administrativos da UEG - 2014.	100
Gráfico 6 - Representação dos Professores da UEG – dados 2014.	101
Gráfico 7 - Distribuição de grupos de pesquisa por UF da Região Centro Oeste-2014	111
Gráfico 8 - Distribuição de grupos por Instituição – estado de Goiás (2014).....	112
Gráfico 9 - Distribuição das linhas de pesquisa por região - Censo 2014.	113
Gráfico 10 - Avaliação com o percentual de respondentes por curso 2014	132
Gráfico 11 - Representação do regime de trabalho que os professores são enquadrados na UEG Campus Porangatu.	141

Gráfico 12 - Indicativo para dizer se os professores tinham hábito de fazer pesquisas para melhoria do desempenho na ação docente.	143
Gráfico 13 - Informações sobre os itens mais pesquisados pelos professores.	144
Gráfico 14 - Representação do perfil dos professores quanto à qualificação/formação docente.....	145
Gráfico 15 - Tipos de produções dos últimos 5 anos em maior quantidade.	146
Gráfico 16 - Índice que registra a questão do incentivo à pesquisa.	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Registro dos governadores do estado de Goiás 1991 a 2015.....	86
Quadro 2 - Ações de expansão da Universidade Estadual de Goiás – 2006.....	90
Quadro 3 - Identificação dos 42 Campi da Universidade Estadual de Goiás e as respectivas cidades.....	97
Quadro 4 - Programas internos e externos avaliados para participações (2013).....	98
Quadro 5 - Cursos renovados em 2013 com validade até 2015.	102
Quadro 6 - Revistas Científicas editadas pela UEG - 2013.....	115
Quadro 7 - Especificação dos cursos oferecidos pelo Campus Porangatu.....	122
Quadro 8 - Projetos de pesquisas desenvolvidos - Campus Porangatu (2014 -2016)	126
Quadro 9 - Registro das observações das questões abertas do questionário de Avaliação Institucional do Campus Porangatu - 2014.....	133
Quadro 10 - Especificação das categorias que definiram o rol de questões do questionário aplicado.....	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do estado de Goiás - Localização das cidades que têm Campus da Universidade Estadual de Goiás – UEG.....	96
Figura 2 - Localização do prédio da UEG– Campus Porangatu.....	122

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CT&I	Ciência, Tecnologia e Informação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Facea	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FE	Faculdade de Educação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IED	Investimento Estrangeiro Direto
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFGoiano	Instituto Federal Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesq. Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
RADOC	Relatório anual de atividades docentes
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECTEC/GO	Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás
SEGPLAN/GO	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás
SESu	Secretaria de Ensino Superior do MEC
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados/ MS
Usaid	United States Agency for International Development
UNESCO	Organização das Nações Unidas para educação, Ciência e Cultu
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNIANA	Universidade de Anápolis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I CAMPO UNIVERSITÁRIO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: DESAFIOS DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO	28
1.1 O campo universitário e a produção do conhecimento sob o olhar de Bourdieu	29
1.2 Universidade e formação: papel social e desafios de um campo em construção	36
1.3 Avaliação na Educação Superior e sua repercussão no processo de produção do conhecimento nas universidades brasileiras	41
CAPÍTULO II EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO BRASIL A PARTIR DE 1990: DESAFIOS, CONCEPÇÕES E REPERCUSSÕES	47
2.1 O impacto das políticas públicas e das reformas educacionais na expansão da Educação Superior no Brasil a partir de 1990	47
2.2 As Reformas da Educação Superior do Brasil e as mudanças ocorridas no período de 1995 a 2014 nos governos FHC, Lula e Dilma Rousseff.....	52
2.3 Expansão da Educação Superior no Brasil e suas principais tendências	69
2.4 A universidade brasileira e sua função de produtora de conhecimento: contradições e desafios.....	73
CAPÍTULO III EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	85
3.1 O cenário político da Educação Superior em Goiás a partir de 1990	85
3.2 A Expansão da Educação Superior em Goiás a partir de 1990.....	88
3.3 A Universidade Estadual de Goiás: uma instituição de graduação e pós-graduação MultiCampi.....	95
3.4 UEG e suas condições legais: leis, reconhecimento e avaliação	102
3.5 Impasses da profissão docente na UEG: formação, qualificação, condições de trabalho e de produção científica	103
3.6 Expansão da Educação Superior em Goiás e sua repercussão na produção do conhecimento	107
CAPÍTULO IV CAMPUS PORANGATU: CONDIÇÕES E PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: DESAFIOS DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES	118
4.1 UEG Campus Porangatu: perspectivas e desafios em um cenário da Educação Superior.....	118
4.1.1 Criação da UEG-Campus Porangatu	120
4.1.2 Localização do Campus Porangatu.....	121
4.1.3 Cursos, grupo gestor, quadro administrativo, quadro docente e discente..	122
4.1.4 Projetos de pesquisa em desenvolvimento no Campus Porangatu	126

4.1.5	Os Projetos e ações de extensão do Campus	128
4.1.6	Autoavaliação do Campus Porangatu: desafios de um espaço acadêmico em construção	131
4.2	O Campus Porangatu: docentes, trabalho, qualificação/formação e condições para produção do conhecimento científico/acadêmico	137
4.2.1	Informações Gerais dos docentes	140
4.2.2.	Condições de Trabalho: regime de trabalho, cursos, funções e tempo de trabalho	140
4.2.3.	Pesquisa, Qualificação e Formação dos docentes	142
4.2.4.	Condições para produção do conhecimento científico/acadêmico e a busca por uma mudança de habitus e modus operandi do campo acadêmico na UEG Campus Porangatu	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	169
	APENDICE I	176

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender as repercussões e os impactos da expansão da educação superior, assim como as alterações nas concepções e nas condições da produção do conhecimento científico, na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Porangatu¹, tendo por base as mudanças e reformas ocorridas a partir da década de 1990. A pesquisa busca refletir sobre o objeto de estudo, considerando as políticas de educação superior, os indicadores acadêmico-científicos e as tendências em curso, que implicam crescente demanda por produtividade acadêmica.

Esta pesquisa vincula-se ao Projeto OBEDUC/Capes, intitulado *Políticas da expansão da educação superior no Brasil*² e ao projeto Casadinho/CNPq³, intitulado *Expansão da Educação Superior e produção do conhecimento: financiamento, gestão e avaliação*. Este último registra que, “A reforma da Educação Superior iniciada a partir da segunda metade dos anos de 1990, assim como as mudanças nas políticas de investimento em Ciência, Tecnologia e Informação (CT&I), vem impactando fortemente a produção do conhecimento, sobretudo nas chamadas universidades de pesquisa” (2011, p.5). Essa compreensão nos levou à realização do estudo de caso, objeto dessa pesquisa.

Nosso intento foi investigar uma das primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de Goiás, criada ainda na segunda metade da década de 1990 e que passou a integrar a UEG em 1999, pois, assim, teríamos condições de fazer uma análise mais detalhada das discussões que envolviam o processo de expansão da educação superior e a produção do conhecimento a partir desse período.

Buscamos, assim, organizar nosso estudo no sentido de compreender a realidade vivenciada pela UEG-Campus Porangatu, especialmente na ótica dos professores que nela atuam.

¹Tendo em vista a utilização dos termos campus, câmpus e campi, recorreremos às informações oficiais sobre o uso desses vocábulos. Assim foi decidido utilizar o vocábulo campus (sem cento) para representação singular das unidades da UEG e Campi para representação no plural. Esta decisão se fundamenta na Nota Informativa nº 155/2015/CGPG/DDRQSECTEC/MEC, de 04 de agosto de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20341-nota-informativa-155-2015-setec-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2.Mar 2016.

² O projeto é coordenado pela Profa. Deise Mancebo, da UERJ.

³ O projeto é coordenado pelo Prof. João Ferreira de Oliveira, da UFG.

Entendemos que a produção do conhecimento é uma das funções mais significativas da universidade e que contribui fortemente para a constituição de sua identidade. Entendemos também que a expansão da Educação Superior e as políticas implantadas desde os anos 1990 tem reconfigurado fortemente a universidade no Brasil. Além disso, no caso da UEG, essa reconfiguração inclui outras variáveis específicas da Educação Superior em Goiás, da ação dos governos do Estado e da própria gestão da instituição.

Estudar a UEG e, especificamente, o campus Porangatu, é bastante desafiador, principalmente por se tratar de uma unidade do interior de Goiás e por se tratar de uma situação real e concreta que, na visão de Dourado, Oliveira e Amaral (2011), tem-se demonstrado insatisfatória pela baixa produção intelectual e por vários outros indicadores acadêmicos bastante preocupantes. Segundo esses autores, essa produção é pouca devido a fatores como a pequena inserção de professores no campo acadêmico, principalmente nas áreas específicas e, também, ao isolamento das instituições e dos próprios docentes, que são foco das discussões apresentadas nessa investigação.

Para efetivar a presente proposta, foi essencial conhecer como os docentes da UEG-Campus Porangatu têm participado do processo de produção do conhecimento científico e contribuído para ele, considerando a expansão da Educação Superior⁴ em Goiás. Foi igualmente importante analisar e refletir sobre as condições e as possibilidades ou não da produção do conhecimento numa unidade universitária da UEG no interior do Estado de Goiás. Nessa direção, as situações investigadas buscam apreender a pesquisa, a extensão e o ensino, na tentativa de conhecer a natureza e o caráter das produções e as áreas que estão sendo privilegiadas.

As concepções dos autores indicados para este estudo no que diz respeito às mudanças decorrentes das reformas educacionais a partir da década de 1990, especialmente quando se trata da expansão da Educação Superior e sua interface com a produção do conhecimento, foram de suma importância para a concretização dessa pesquisa.

No Brasil, conforme dados do Censo da Educação Superior do Instituto

⁴ O Plano Diretor para a Educação Superior no estado de Goiás (2006-2015) contém a política para a educação superior, diretrizes, objetivos e metas, programas e linhas de ação fundamentadas legalmente, objetivando contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico das IES, baseando-se em ideais de paz, liberdade, justiça e inclusão social.

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, havia 894 instituições em 1995 e 2.368 em 2014. Esses dados revelam o grande avanço das IES e, devido a essa expansão, a produção do conhecimento científico teve também um aumento significativo. Segundo a Revista “Discussão” do Senado Federal (2012), o número de artigos científicos e outros tipos de publicações aumentaram consideravelmente: de 6.038 tipos de publicações em 1995 avançou-se para 32.100 publicações em 2010.

E, ainda, segundo dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Censo (2000-2014), em 2000, o total de produções publicadas pelos pesquisadores, incluindo artigos nacionais e internacionais, trabalhos, livros, capítulo de livros, produções técnicas, teses e dissertações, era de 363.293; em 2014, analisando-se o mesmo tipo de produção, o total foi de 2.268.012, ou seja, um percentual de aumento, nesse período, de 522,57%. Esses indicadores são relevantes e, segundo os autores estudados, estão relacionados ao contexto da expansão da Educação Superior no Brasil, que elevou o número de instituições, de cursos de graduação, de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e, logo, elevou também o número de mestres, doutores e pesquisadores.

Os dados apresentados vão ao encontro da intenção de nossa investigação sobre a expansão da Educação Superior e a produção do conhecimento na UEG Campus Porangatu-GO, uma vez que estes dados nos auxiliaram nas análises da temática em estudo e indicaram os caminhos para nossa observação e reflexão na tentativa de encontrar as respostas para as questões propostas para este estudo.

Assim, é fundamental analisar esse processo de expansão e de produção do conhecimento, especificando-se as mudanças de *habitus* e do *modus operandi* do campo científico universitário ou campo acadêmico. Cabe observar ainda como se dá o incentivo do governo estadual e da própria UEG à produção intelectual ou bibliográfica e, ainda, se estes atendem às expectativas esperadas e cobradas pela demanda de produtividade definida pela instituição.

Segundo Catani, Oliveira e Michelotto (2010),

O estudo das alterações da produção do conhecimento, em suas interfaces com as transformações produtivas, institucionais e produção do trabalho acadêmico, é, pois, fundamental para se compreender a natureza dessa expansão da Educação Superior e do próprio conhecimento. Além disso, é preciso analisar com maior profundidade as transformações que estão

ocorrendo no papel, nas finalidades e na própria natureza das universidades públicas, considerando os constrangimentos atuais do mercado e do estado à autonomia e à liberdade acadêmica. Além disso, é preciso compreender criticamente a lógica de mercantilização das IES públicas e da Educação Superior, em geral (p.278).

Nesse sentido, Oliveira e Ferreira (2008) ressaltam que, na reforma do estado brasileiro, no período do governo FHC (1995-2002), a reforma educacional assumiu uma perspectiva gerencial e, além da redução dos financiamentos públicos, intensificou-se a expansão das IES, das vagas e das matrículas. Assim sendo, as últimas décadas do século XX e a primeira década do século XXI foram marcadas por grandes mudanças advindas da reestruturação produtiva do capitalismo e das políticas implementadas. Nesse período, as universidades públicas também passaram a ser parte regulada e controlada, principalmente, na redução de custos com financiamentos para a expansão e manutenção da Educação Superior.

Diante desse cenário político, os citados autores registram que houve uma redefinição do modelo estatal de universidade, incluindo alterações em suas funções tradicionais. As transformações, de caráter neoliberal, suscitaram uma nova fase de redefinição das relações entre estado e universidade e entre universidade e sociedade. Ao mesmo tempo em que o Estado diminui os gastos com as universidades públicas, essas instituições buscam no mercado, por meio de parcerias, convênios, contratos e prestação de serviços os recursos necessários a sua sobrevivência.

É justamente nesse contexto de diminuição dos recursos do fundo público para as universidades públicas, em especial para as universidades federais, que nasce a UEG. Esses autores lembram que a criação da UEG ocorreu em 1999, período que aconteceu a unificação de várias faculdades estaduais isoladas distribuídas no interior de Goiás, incluindo a instituição *in loco* dessa investigação que é a UEG-Campus Porangatu. Embora a mesma já existisse como faculdade isolada desde 1985, torna-se pertinente fazer uma análise histórica de dados que ressaltam como tem sido a produção intelectual dos professores desse campus da UEG para constituir uma visão que configure a realidade de uma unidade universitária do interior de Goiás.

Entende-se que um estudo de caso da UEG-Campus Porangatu, traz o descortinar de uma realidade da produção intelectual específica, tendo por base a problemática mais ampla da expansão da educação superior e da produção do

conhecimento no contexto atual. Portanto, tornou-se imprescindível uma compreensão da trajetória da produtividade intelectual dos docentes da unidade acadêmica da UEG investigada, avaliando-se as condições objetivas de trabalho dessa instituição.

Para tanto, dentre as questões que motivaram e orientaram esta pesquisa destacam-se: como se tem dado a expansão da Educação Superior e a produção do conhecimento nas últimas décadas; quais os desafios vivenciados pela UEG; quais as condições de trabalho dos docentes dentro do Campus Porangatu; quais os indicadores relacionados aos professores e à UEG-Campus Porangatu que contribuem ou não para a produção do conhecimento.

A intenção desta pesquisa não foi a de responder a todas as perguntas apresentadas, mas sim, por intermédio delas, entender como tem sido o processo de produção do conhecimento dentro da UEG, especialmente na unidade de Porangatu, e como seus agentes têm visto esse processo, já que são sujeitos desse contexto real. Para isso, foi fundamental considerar o impacto das políticas públicas e reformas educacionais implantadas no marco temporal delimitado para direcionar o caminho percorrido nessa pesquisa, ou seja, a partir de 1990.

Considerando essa intenção, Ferreira e Oliveira (2010) destacam que

Vêm sendo implementadas, desde os anos 1980, políticas e reformas educacionais em vários países, em consonância com os organismos multilaterais e com o processo de mundialização ou acumulação flexível do capital. As reformas da Educação Superior, em particular, seguiram, em geral, a agenda globalmente estruturada para esse nível de ensino, apesar das especificidades, na sua concretização em diferentes países. As publicações dos organismos multilaterais (Banco Mundial-BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, dentre outros) desempenham importante papel na focalização de prioridades, diagnósticos e indicações de Experiências bem sucedidas para as possíveis resoluções dos problemas enfrentados pelo sistema de Educação Superior dos países, sobretudo os periféricos (p.53).

Esses autores afirmam que a Educação Superior no Brasil nos governos de FHC (1995-2002) e nos governos de Lula (2003 -2010), foi semelhante, de certa forma, principalmente no que se refere à contribuição das universidades públicas para o desenvolvimento econômico e para a inserção do país na globalização produtiva. (p. 60). No entanto, os dois governos assumiram lógicas diferentes e enfrentaram dificuldades distintas quanto à expansão desse nível de ensino.

Segundo Ferreira e Oliveira (2010), o governo FHC (1995-2002) elegeu como via de expansão da Educação Superior as IES privadas. No entanto, mesmo sem ampliar recursos para as universidades federais, registra-se o aprofundamento da concorrência entre essas instituições, destacando-se a implantação de processos de avaliação e suspensão da contratação de novos docentes e funcionários e, ainda, reduzindo financiamentos das universidades federais. Mesmo assim, há registro de expansão significativa de vagas nos cursos de graduação das universidades federais, sobretudo no período noturno.

Já o governo Lula (2003 -2010) abraçou, como via da expansão, incrementar vagas nas Universidades Federais existentes, criar novas universidades e campus, implementar programas de expansão, tais como: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Universidade Aberta do Brasil(UAB), Programa Universidade para Todos (ProUni) Institutos Federais(IFs). Além disso, ampliou e deu continuidade ao programa Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado pelo governo FHC em 1999.

A problemática levantada para esta pesquisa surgiu na tentativa de compreender o que muitos estudos vêm retratando como desafios para a Educação Superior, ou seja, o processo de expansão devido ao grande número de IES privadas que superam, em larga escala, o número de cursos, vagas e IES públicas e a repercussão dessa expansão na produção do conhecimento científico/acadêmico, pois a produção de mercadorias e de serviços, saberes, conhecimentos e habilidades para o mundo do trabalho estão cada vez mais entrelaçados.

Tal problemática se justifica pela necessidade de compreender também as barreiras e os percalços vivenciados pela UEG-Campus Porangatu, sobretudo em relação às condições de trabalho e à formação docente para o exercício do magistério superior, especialmente no que tange à produção do conhecimento.

Segundo consta no Plano Diretor para a Educação Superior em Goiás,

O conhecimento constitui-se, pois, cada vez mais, num bem precioso para o processo econômico. A produção e a circulação do conhecimento ou mesmo sua aquisição tornaram-se fundamentais para a ampliação do poder e da competitividade no mundo globalizado. Investir na geração de conhecimento ou adquirir conhecimento relevante passou a ser, então, importante condição para o aumento da eficiência e da eficácia empresarial e também para a busca de superação de problemas que afetam a vida social contemporânea(GOIÁS, 2006, p.18).

Ao trazer como enfoque a pesquisa e a produção científica/intelectual que é nosso objeto de estudo e a discussão a ser compreendida com esta investigação, o Plano Diretor para a Educação Superior no estado de Goiás (2006-2015), elaborado com intuito de rever as condições das IES para estabelecer novos rumos para a Educação Superior em Goiás (2006-2015) ressalta que

As condições pouco satisfatórias oferecidas ao corpo docente resulta, em geral, em uma baixa produção intelectual, sobretudo, bibliográfica, em termos de trabalhos apresentados em eventos científicos, publicação de artigos em periódicos indexados com corpo editorial e produção de livros e capítulos de livros. Outros elementos da produção acadêmica também apresentam indicadores muito pouco consistentes, a exemplo de cursos de atualização, conferências, participação em bancas, orientação. Toda essa produção é pequena porque, em geral, os estudos e pesquisas, assim como a inserção dos docentes no campo acadêmico e nas áreas específicas também é pequena, dado, muitas vezes, ao isolamento das instituições e docentes. Não há, na maioria das IES, à exceção da UFG e da UCG, uma cultura da produção intelectual, o que pode ser inclusive verificado no pequeno número de docentes que possuem currículo no formato da plataforma lattes do CNPq e na ausência de esforço institucional considerável no sentido de apoiar as iniciativas de publicação dos professores dos diferentes cursos (GOIÁS, 2006, p.104-105)

Diante do exposto, percebe-se o quanto as condições pontuadas se refletem no contexto da UEG-Campus Porangatu como problemática ligada ao corpo docente dessa unidade, que precisa ser questionada para se entenderem os fatores externos e internos a essa instituição que possam ser indicadores das condições de produção intelectual no interior desse campo científico.

Assim, para se ter um posicionamento sobre como a Educação Superior é considerada nesse quadro de complexidade, contradições e intenções que a educação brasileira tem vivenciado nas últimas décadas, tornou-se relevante esta pesquisa, pois tanto a expansão da Educação Superior quanto a pesquisa e a produção intelectual merecem destaque por serem condições determinantes do contexto das universidades.

Nessa perspectiva, a análise realizada neste estudo se fundamentou em autores que pesquisam a temática das políticas de Educação Superior e a produção do conhecimento, considerando-se as contribuições de Pierre Bourdieu, especialmente em relação ao campo científico, pois, segundo esse autor,

É o campo científico enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou

objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. (1983, p.126).

Nessa abordagem, Bourdieu (1983), ao se reportar ao campo científico, apresenta importantes proposições para se pensar o espaço que a produção intelectual deve ocupar no campo científico e as trajetórias dos docentes que têm legitimado grandes desafios de reproduzir/construir esse capital simbólico denominado conhecimento intelectual ou científico. Assim, esse autor destaca que “A forma que reveste a luta inseparavelmente científica e política pela legitimidade depende da estrutura do campo, isto é, da estrutura da distribuição do capital específico de reconhecimento científico entre os participantes na luta”. (p.136).

Refletindo sobre esses preceitos buscou-se, portanto, entender se os fatores determinantes do incentivo ou falta de incentivo para a produção científica podem estar justamente na questão dessa estrutura do campo científico ou se esta é intrínseca ao *habitus* desses agentes que lutam para se tornarem parte do jogo em que estão envolvidos na tentativa de constituírem capital suficiente para continuar no campo. Ou, ainda, se estes resistem à disponibilização de serem jogadores e/ou produtores do conhecimento necessário para o construto de seu espaço no campo no qual estão inseridos, pois, como bem argumenta Bourdieu (1983), sendo o campo científico um espaço de lutas, de certa forma, lutas desiguais, seus agentes são dotados de um capital específico que se acumula também de forma desigual.

O marco temporal desta pesquisa é o período de 1995 a 2014, por ser considerado um período de importantes reformas educacionais, tanto em Goiás como no Brasil, que influenciaram diretamente na expansão da Educação Superior. Nesse sentido, Oliveira, Dourado e Amaral (2008), ao apresentarem uma abordagem sobre a expansão e a qualidade da Educação Superior, esclarecem que, na primeira metade da década de 1990, existiam três universidades no estado de Goiás: Universidade Católica de Goiás (UCG), de 1959, Universidade Federal de Goiás (UFG), de 1960, e a UNIANA, fundada em 1961 com o nome de Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA).

Com a reforma da Educação Superior no governo de FHC, a partir da segunda metade da década de 1990, essa realidade mudou consideravelmente na implantação de novos cursos, e também no estímulo à expansão da Educação Superior, com a criação de várias instituições privadas. Além disso, os autores

afirmam que as faculdades isoladas, sustentadas pelo domínio público estadual até 1998, assim como a UNIANA, foram agrupadas com criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em conformidade com a Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999.

Procurou-se, portanto, consolidar um estudo bibliográfico baseado em autores que pesquisam a temática escolhida, o que implica a materialização científica dos dados obtidos na ação investigativa. Assim, após fazer uma análise da expansão da Educação Superior no Brasil, o foco concentrou-se na investigação da expansão da Educação Superior em Goiás, uma vez que essa pesquisa de campo foi realizada no Campus Porangatu-UEG, universidade do interior de Goiás.

Assim, na perspectiva de refletir sobre as mudanças no processo educacional no que se refere à expansão da Educação Superior e a produção do conhecimento, este estudo fundamentou-se em Catani (2010; 2015), Dias Sobrinho (2008; 2014), Dourado (2008; 2011), Mancebo (2014; 2015), Oliveira (2011; 2013), Santos (2013), Severino (2006; 2007), Sguissardi (2013), Sousa (2013) e outros autores que estudam e analisam questões relacionadas às políticas públicas, reformas educacionais, à Educação Superior. Incluímos, nesse rol de autores Pierre Bourdieu (1983; 1989; 1990), que foi muito importante na construção do nosso objeto de estudo, sobretudo, na compreensão dos conceitos de campo e de *habitus* científico-universitário. Nessa dimensão, esses autores esclarecem que a diversidade na Educação Superior implica padrões distintos de qualidade, principalmente, se for levado em consideração o contexto expansivo de ampliação institucional, a coordenação didático-pedagógica, a infraestrutura, o corpo docente e a produção intelectual.

Na análise documental e na coleta de indicadores e informações trabalhou-se com o Relatório da Comissão de Estudos sobre a Universidade Estadual de Goiás, documentos de regulamentação da UEG, dados existentes no site oficial da UEG, no banco de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de outras mídias escritas e faladas.

O exame do objeto deste estudo fundamenta-se no método proposto por Bourdieu, pois, segundo Oliveira e Pessoa (2013), a metodologia é uma atividade crítica e criativa que está em sintonia com o método, porque este

Implica [...] compreender a teoria, os fundamentos, os conceitos, as noções, o modo de produzir o conhecimento, as atitudes investigativas essenciais, os procedimentos próprios do olhar do autor, as etapas e os processos para se chegar a um fim, ou melhor, a compreensão radical do objeto de estudo (p.25).

Dessa forma, a coleta de dados foi complementada por meio de questionário, com questões abertas e fechadas, aplicado aos professores dos cursos de licenciatura da UEG - Campus Porangatu, para se entenderem as contribuições dos docentes e discentes na produção do conhecimento. Assim, esta pesquisa se caracterizou como um estudo quantitativo numa perspectiva crítica, com base na coleta de dados estatísticos, articulada com a análise dos documentos pesquisados e do material recolhido para obter informações necessárias com intuito de responder às indagações postas pela pesquisa.

Esta investigação se desenvolveu como estudo de caso e se sustentou na tentativa de compreender a expansão da Educação Superior e sua interface com a produção do conhecimento. O *locus* de sua realização foi o Campus de Porangatu da UEG, que oferece sete cursos de graduação, seis de Licenciatura Plena (Letras, Matemática, História, Geografia, Ciências Biológicas e Educação Física) e um de bacharelado (Sistema de Informação); em seu quadro de 86 docentes, conta com dois doutores (01 efetivo e um em contrato temporário), 11 mestres (cinco efetivos e seis temporários), 70 especialistas (dez efetivos e 60 temporários) e três graduados, temporários.

Para se conhecer a realidade da temática em estudo no contexto do Campus de Porangatu, foi elaborado um questionário com 50 questões, abertas e fechadas. O questionário piloto foi aplicado a três professores do campus que se dispuseram a contribuir na concretização desse primeiro passo. Após análise das perguntas e respostas desses professores, foram feitas algumas alterações necessárias, objetivando maior clareza e, posteriormente, o questionário oficial foi entregue a 61 professores dos cursos de licenciatura da UEG, Campus Porangatu. Desses professores, apenas 23 devolveram os questionários respondidos o que resultou, assim, em uma pesquisa por amostragem.

Incluíram-se também, nesse processo, apreciação dos currículos dos professores por intermédio da Plataforma Lattes, com o objetivo de se colherem informações sobre as atividades por eles desenvolvidas, a produção científica e os projetos de pesquisas em que se encontram envolvidos.

Este estudo está estruturado em quatro capítulos; o primeiro traz como enfoque o campo universitário, a formação docente e seus desafios e a dificuldade dos docentes de se engajarem no contexto da produção do conhecimento na universidade, buscando compreender essa complexidade sob o olhar de Bourdieu. Além disso, procurou-se analisar as dimensões políticas das reformas educacionais propostas para o ensino superior, enfocando os desafios enfrentados pelos docentes universitários, inseridos em um contexto de conflitos e de lutas para serem reconhecidos como integrantes de um jogo e, para isso, precisam buscar esse reconhecimento em meio a um contexto de disputas, no qual vence quem tem maior capital.

Para tanto, Bourdieu (1983; 2011), Hey (2008; 2013), Cunha (1998), Souza (2005; 2012), Dias Sobrinho (2008; 2014), Santos (2013) e outros autores que debatem a temática proposta subsidiaram esse estudo, que incidiu também em questões como: formação, avaliação e produção do conhecimento na educação superior. Para finalizar o primeiro capítulo, foram apresentadas questões relacionadas aos desafios relativos à qualificação dos docentes, às condições de trabalho em um contexto regional, à formação/qualificação e à produção do conhecimento intelectual/ científico.

Para a elaboração do segundo capítulo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de se entender como tem sido o processo de expansão da Educação Superior no Brasil e a repercussão dessa expansão na produção do conhecimento, analisando-se o marco temporal que envolve os governos FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014). Nessa abordagem, buscou-se compreender os impactos das políticas públicas e das reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990, suas principais tendências, as repercussões e os desafios que as instituições de Educação Superior têm enfrentado para se constituírem como universidade.

No terceiro capítulo a discussão está focada na compreensão do percurso da Educação Superior em Goiás, referindo-se à expansão, aos desafios e às concepções que configuraram esse ensino a partir da década de 1990,

principalmente, considerando-se os desafios para a consolidação da Universidade Estadual, a partir de 1999, ano de sua criação. Nessa investigação tornou-se relevante compreender como foi o processo de legalização e de reconhecimento dessa universidade e entender, contudo, como se configura a formação, qualificação e as condições de trabalho do corpo docente da UEG, uma vez que o docente é o principal agente responsável pela produção e difusão do conhecimento.

O capítulo 4 se configura com base no registro dos dados que forneceram elementos para a realização do estudo, dados levantados por meio de questionário aplicado a membros do corpo docente do Campus Porangatu, uma vez que estes se encontram envolvidos no contexto da investigação e propiciaram a concretização desta pesquisa, que procura colocar em discussão como têm sido as políticas públicas educacionais para a Educação Superior e as condições para a produção do conhecimento nesse campus.

Vale destacar que este trabalho não teve como objeto fazer um julgamento em relação ao nível ou à quantidade da produção acadêmica do Campus da UEG Porangatu, tão pouco tirar conclusões acerca do comprometido dos agentes responsáveis pelo processo de produção do conhecimento, mas, sim, evidenciar como têm sido as condições de trabalho desses agentes, refletindo sobre a realidade em que o campus está estruturado e buscando compreender as condições para a produção do conhecimento e tentando entender o que está dificultando esse campo acadêmico de cumprir as atividades que compõem o tripé de funções de uma verdadeira universidade.

CAPÍTULO I CAMPO UNIVERSITÁRIO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: DESAFIOS DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Este primeiro capítulo procura analisar algumas das constantes barreiras impostas ao campo universitário, ou campo acadêmico, na construção do conhecimento científico e, assim, perceber os desafios e os obstáculos que determinam a realidade dos agentes acadêmico-científicos que fazem parte de um campo concebido como espaço de um jogo que irá definir a posição e o *habitus* acadêmico de seus integrantes. Para isso, pensar o papel desses agentes sob o olhar de Pierre Bourdieu é indispensável para se compreender como se dão as condições de produção do conhecimento, a formação e o trabalho dos professores no campo universitário e o papel do professor e/ou pesquisador frente aos impasses com os quais essa profissão tem lidado para sobreviver diante do vasto campo do conhecimento do qual faz parte. Assim, vale considerar, nesse contexto, o prisma de um novo olhar sobre a formação e a profissionalização docentes que passaram por vários contextos e concepções formativas em busca de uma definição da profissão.

Como se pode observar, a temática a ser discutida é extensa e complexa, o que exige uma revisão de literatura ampla, tendo em vista que ela dialoga com as políticas de Educação Superior, com a formação para o trabalho docente e com a produção científico-acadêmica e, ainda, com o *modus operandi* desse trabalho em contextos diversos. Esses contextos são influenciados pelo cenário contemporâneo e pela inserção dos agentes, individuais e coletivos, que compõem o campo científico-universitário ou acadêmico.

Neste capítulo procura-se assumir uma perspectiva que abrange formação inicial, formação continuada, condições de trabalho e a materialização do ofício do professor e/ou pesquisador, considerado profissional ou agente constituinte do campo universitário, extremamente importante no processo de transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, segundo Fávero e Sguissardi (2012), “Não é demais [...] insistir que a universidade, por suas próprias funções, deve-se constituir em um espaço de investigação científica e de produção do conhecimento” (p.67).

1.1 O campo universitário e a produção do conhecimento sob o olhar de Bourdieu

Para compreensão do campo universitário, também denominado campo científico ou campo acadêmico, a temática proposta deste trabalho, é imprescindível ter um caminho a seguir. É necessário compreender também as dimensões desse campo, que se constitui como espaço social e como espaço de disputa entre agentes que buscam sua legitimação por meio do conhecimento, tentando garantir-se e/ou assumir uma melhor posição nesse campo. Com efeito, constatou-se a necessidade de fundamentar essa análise em aspectos teóricos conceituais de Pierre Bourdieu, autor que produziu conhecimentos indispensáveis para se propor um diálogo com o mundo social e político e deixou um legado valioso de obras para os campos disciplinares da sociologia, da antropologia, da filosofia e da história, sobretudo, ao demonstrar os mecanismos de dominação presentes nas sociedades e nos campos sociais.

Segundo Oliveira e Pessoa (2013), Bourdieu desenvolveu seus trabalhos tentando ser não apenas um teórico, mas um sociólogo que buscou, em toda sua carreira de pesquisador, compreender a importância da produção do conhecimento no campo científico/acadêmico, tendo como principal meta despertar em seus leitores a seriedade do pensar e do refletir sobre os conceitos que procurou desenvolver em sua caminhada de pesquisador, destacadamente: *campo*, *habitus*, *capital*, violência simbólica, na perspectiva do conhecimento praxiológico⁵.

Bourdieu, por meio do importante trabalho desenvolvido como pesquisador, propõe a seus leitores pensar soluções para se transformar a complexidade da realidade social e das constituições políticas, que emergem em uma descrição de poder que contém uma visão de dominação entre os vários campos existentes. Com isso, leva-nos ao caminho do pensamento, da reflexão, da análise de situações cotidianas de uma sociedade que busca conhecimento, cultura, trabalho digno e,

⁵ Ao longo de três décadas, dos anos 1960 aos anos 1980, Bourdieu constituiu seu método de trabalho denominado por ele de “conhecimento praxiológico” (2003), mais comumente chamado por comentaristas brasileiros de “Teoria da Prática” (PESSOA; OLIVEIRA, 2013). Segundo esses autores, esse primeiro momento de Bourdieu aparece mais como um militante social e preso aos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital*; após 1990, Bourdieu passa a ser um pensador/pesquisador com posturas mais políticas com foco em investigações e estudos considerando mais as situações político-sociais.

principalmente, a superação da desigualdade social que limita suas conquistas e a coloca na condição de dominada.

Tendo em vista essa compreensão e direcionamento, torna-se relevante a literatura bourdieusiana, já que este sociólogo buscou analisar criticamente a realidade social com intuito de propor o repensar dos diferentes campos sociais, assim como o *habitus* e o *capital* específico de cada campo, considerando as forças e as lutas travadas pelos agentes individuais e institucionais.

A respeito desse aspecto, Bourdieu (2011a) declara que

O campo científico é tanto um universo social como os outros, onde se trata como alhures, de poder, de capital, de relação de forças, de lutas para conservar ou transformar essas relações de forças, de estratégias de manutenção ou de subversão, de interesses e etc., quanto é um *mundo à parte*, dotado de suas leis próprias de funcionamento, que fazem com que não seja nenhum dos traços designados pelos conceitos utilizados para descrevê-lo que lhe dá uma forma específica, irreduzível a qualquer outra. (p. 88)

Ao anunciar a luta existente entre os agentes que constituem o campo científico em busca do reconhecimento, Bourdieu (1983) ressalta que a legitimidade em um campo também depende do próprio campo. Para isso, expõe dois limites teóricos que ainda não foram alcançados: “de um lado, a situação do monopólio de capital específico de autoridade científica, e de outro a situação de concorrência perfeita supondo a distribuição equitativa desse capital entre todos os concorrentes” (p.136). Desse modo, Bourdieu (1983) destaca que o campo científico é um campo de lutas, de certa forma, lutas desiguais entre seus agentes que, conseqüentemente, são provedores de um capital diferenciado, fato que os coloca também em condições diferenciadas de apropriação do produto do trabalho científico. Com isso, expressa que,

Em todo campo se põem, com *forças mais ou menos desiguais* segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo (p.136-137).

Nesse contexto, Bourdieu (2004) alega que o universo social é um lugar de luta para definir o mundo social e a universidade é um lugar de luta que tem por finalidade decidir quem está de fato preparado e fundamentado para dizer a

verdade, ou seja, quem realmente tem o capital simbólico para definir sua posição no interior desse campo.

Torna-se expressivo analisar, nesse contexto, a concepção desse autor sobre atos de interesse, desinteresse e indiferença nesse campo de lutas, justificado pelo que a sociologia “decreta” ao expressar que cada indivíduo tem uma razão para suas ações, que podem estar no quadro de coerência e incoerência. Cabe, assim, ao indivíduo a escolha do caminho a seguir, considerando as forças e posições no campo no qual está inserido, em prol da edificação do seu capital simbólico, a respeito do qual Bourdieu (2011a) afirma: “O capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento” (p.150). Com essa concepção, o autor observa que “Os agentes sociais não realizam atos gratuitos” (p.138). Tudo que fazemos está ligado a um ato de interesse que nos seja favorável em algum sentido ou algum interesse que tenha um *lucro* final. Assim, argumenta que “o que é gratuito é o que é por nada, que não é pago, que não custa nada, que não é lucrativo” (p.139). Por conseguinte, torna-se alvo de discussão que, se algo proposto não é lucrativo, não é relevante lutar por ele ou dar-lhe a devida importância, porque não há um ganho para dar um sentido ao que está em jogo. Logo, essa condição não desperta o interesse dos agentes de um campo, sendo essa uma realidade presente em vários campos sociais e que, de certa forma, move o processo de composição dos agentes dentro do contexto em que estão inseridos.

Bourdieu (2011a) registra ainda que “Todo campo social, seja o campo científico, seja o campo artístico, o campo burocrático ou o campo político, tende a obter, daqueles que nele entram, essa relação com o campo que chamo de *illusio*” (p.140). E declara que,

Ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo. Enquanto o mau jogador está sempre fora do tempo, sempre muito adiantado ou mais atrasado, o bom jogador é aquele que *antecipa*, que está adiante do jogo. Como pode ele antecipar o decorrer do jogo? Ele tem as tendências imanentes do jogo no corpo, incorporadas: ele se incorpora ao jogo (p.144).

Assim, o autor defende a noção de *interesse*, afirmando que “*Interesse* é “*estar em*”, participar; admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos”. E substitui essa noção por *illusio* que considera ainda uma

noção mais rigorosa, pois, “A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena, ou para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar” (p.139). Nesse contexto, reconhece que o *habitus* tem uma força incontestável considerando tanto o *interesse* quanto a *illusio*. Se o sujeito não faz parte do jogo, não há como se seduzir pelo jogo e assim tudo não passará de algo “sem sentido”. No entanto, se este é envolvido nesse jogo, será fundamental considerar ou não o interesse e assim chegar à conclusão de que vale a pena ou não investir nesse jogo.

Bourdieu (2004) afirma que o interesse é uma condição para que um campo funcione, já que é esse interesse que despertará seus agentes para o jogo de disputas e que constituirá o produto do funcionamento desse campo. E essa disputa será o estopim que irá gerar uma série de circunstâncias ou fatores de provocação para que os agentes se capitalizem dentro do seu campo.

Ao trazer para as discussões o *interesse* em oposição ao *desinteresse* Bourdieu (2011a) apresenta também a *indiferença* ao dizer que

Podemos estar interessados em um jogo (no sentido de não lhe ser indiferentes) sem ter interesse nele. O indiferente “não vê o que está em jogo”, para ele dá na mesma; ele está na posição de asno de Buridan, ele não percebe a diferença. É alguém que não tendo os princípios de visão e de divisão necessários para estabelecer as diferenças, acha tudo igual, dá tudo na mesma. (p.40).

Assim, se pensar negativamente essa condição, o indivíduo “indiferente” será apenas mais um dentro do jogo. Condição que, numa visão naturalista da realidade, está impregnada em vários agentes de um mesmo campo. E esses agentes que não se manifestam nas disputas, querendo garantir seu espaço, na verdade, não construirão seu capital e não terão argumentos para construir também sua autonomia ou sua liberdade dentro do campo, sendo sempre sujeitos sob o domínio dos que conseguiram entrar no jogo e que enfrentaram as disputas para se garantirem nesse jogo.

No entanto, se na condição desses indivíduos dentro do que Bourdieu (2011a) descreve como “desinteresse”, dizendo que “Por trás da aparência piedosa e virtuosa do desinteresse, há interesses sutis, camuflados [...]” (p.152); “se o desinteresse é sociologicamente possível, isso só ocorre por meio do encontro entre *habitus* predispostos ao desinteresse e universos nos quais o desinteresse é recompensado” (p.153). Nessa predisposição compreende-se que há, de certa

forma, um interesse particular ao invés de universal, denominado por Bourdieu ideológico. Embora esse autor considere que “É melhor aparecer como desinteressado do que como interesseiro, como generoso, altruísta, do que como egoísta” (p.154). Assim, Bourdieu (1983), ao fazer sua análise sobre o campo científico, declara:

Pelo fato de que todas as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.), o que chamamos comumente de “interesse” por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) tem sempre dupla face. O mesmo acontece com as estratégias que tendem a assegurar a satisfação desse interesse (p.124).

Nesse sentido, defende que o campo científico e/ou campo acadêmico representa o lugar de produção e este “É o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida.” (p.122). Identifica-se, com isso, que as constantes lutas do campo científico se definem sempre como lutas pela conquista do capital simbólico ou da autoridade científica.

Nessa direção, Garcia (1996) destaca,

Bourdieu desvela o fato de que a própria ideia de autoridade científica e a concepção de ciência variam conforme a posição do agente no campo e/ou a posição da disciplina considerada em relação às demais disciplinas que constituem o campo científico. Tanto assim que esses conceitos assumem significados profundamente diferentes no seio das faculdades “superiores” e no seio das faculdades “inferiores”. Nas primeiras, o prestígio científico é profundamente contaminado por uma razão propriamente social ligada à posse de uma clientela proveniente das elites e ligada ao longo aprendizado de um arbitrário cultural distintivo, que caracteriza o corpo profissional. Enquanto que, nas segundas, a autoridade científica se submete mais facilmente aos critérios próprios da ordem científica (p.71).

Bourdieu expõe, com essa visão, que o campo científico é um campo de poder por agregar diferentes agentes que se confrontam, lutam e estão em um jogo onde os adversários são ao mesmo tempo dependentes uns dos outros, mas que, no entanto, não deixam de ser concorrentes. Para tanto, diz que

Num campo científico fortemente autônomo, um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos (“reputação”, “prestígio”, “autoridade”, “competência” etc.) dos outros produtores que, sendo também seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-lo sem discussão ou exame. De fato, somente os cientistas engajados no

mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos (BOURDIEU, 1983, p.127).

Bourdieu, ao apresentar o campo científico como lugar e/ou espaço do qual foi partícipe por longos anos de experiência como pesquisador e intelectual, revela que foi justamente nesse campo que conquistou sua autoridade científica por *impor* o valor de sua produção e conquistar o capital simbólico necessário para ocupar a legitimidade de uma posição dominante no campo científico, em especial na sociologia.

Assim, compreender essa prática, analisando esse espaço, torna-se essencial para entender os acontecimentos que envolvem não somente o campo em si, mas principalmente, os dominadores e dominados que compõem o jogo de lutas desse campo, para o qual Bourdieu aponta como determinante a posição que ocuparão os agentes que fazem parte desse jogo e que buscam seu reconhecimento dentro de sua prática que nem sempre é percebida como uma condição real para definir sua posição no campo.

Conforme Bourdieu (2011b),

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder. (p.70).

Nesse contexto, Hey (2008) define o campo científico/universitário, também chamado campo acadêmico, como integrante do campo de poder, sendo este um lugar onde são realizadas práticas institucionalizadas de produção de conhecimento; a autora ainda registra que essa condição traz em sua concepção a ideia de universidade. Além disso, admite tornar evidente um jogo de lutas entre grupos declaradamente distintos e o grupo dominante, pois, nesse espaço se configuram os agentes pesquisadores que estabelecem o jogo. Com isso, essa autora corrobora Bourdieu ao ressaltar que os agentes assumirão, no espaço de produção acadêmica, suas posições distintas, em conformidade com a trajetória de cada um e a relação com a *illusio* que, na concepção do autor, “É investir nos alvos que existem em certo jogo, por efeito de concorrência, e que apenas existem para as

peças que, presas no jogo, e tendo as disposições para reconhecer os alvos que aí estão em jogo, estão prontas a morrer pelos alvos”. (BOURDIEU, 2011a, p.140).

O autor considera que observar cientificamente o mundo universitário é adotar como objeto uma instituição que é socialmente reconhecida e estabelecida para realizar uma objetivação que ambiciona a objetividade e a universalidade. Assim sendo, cada indivíduo contituente desse campo terá, na determinante de sua posição, fatores diversos e distintos de intervenções que influenciarão na edificação do capital de modo a sustentar a posição que estes ocupam no campo acadêmico ou universitário.

Contudo, Bourdieu (1983) afirma que

A definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (p.129).

No campo acadêmico, ao se referir à produção do conhecimento científico, há de se compreender que a disputa pela autoridade científica caminha para uma longa jornada de disputa com objetivo de obter acumulação do capital simbólico. Capital que é adquirido perante o reconhecimento das produções de seus agentes e que será o determinante do lugar ou da posição a serem alcançados por esses agentes.

Para bem reforçar essa consciência de que é preciso buscar a competência e o reconhecimento para chegar à autoridade científica, Bourdieu (1983) afirma que:

Não há “escolha” científica - do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (pp.126-127).

Com essa forma específica de enfatizar a *illusio* ou investimento dos agentes do campo acadêmico, que buscam capitalizar-se por meio da produção do conhecimento científico, aprende-se com Bourdieu que, para se ter reconhecimento e prestígio nesse universo científico, é preciso não somente estar inserido nas lutas pertinentes ao campo, mas também, “estar no jogo”. “Cada campo impõe um preço de entrada tácito: que não entre aqui quem não for geômetra, isto é, que ninguém

entre aqui se não estiver pronto a morrer por um teorema” (BOURDIEU, 2011a, p.141). Essa condição representa a importância de ser conhecedor das regras do jogo “impostas” por um campo para investir nele com disposição e interesse, visando a uma objetivação que resultará na conquista de uma autoridade científica, pois só conseguirá persistir no campo quem adquirir o capital determinado para permanecer no jogo. Pode-se compreender, com isso, que, se estamos dispostos a nos engajar no campo científico/acadêmico, é preciso conhecer os princípios que regem esse campo e conhecer também as proposições que este apresenta para se sustentar.

Nesse contexto, é perceptível a necessidade de se repensarem as dimensões que fazem parte de um campo em construção e que tem como prioridade o conhecimento e a produção do conhecimento. Condição que torna implícita sua composição e a de seus agentes no processo de produção desse conhecimento, que está sempre em mudanças e que não se prende a um conhecimento pronto e acabado, mas está em constante evolução, inovação e transformação.

1.2 Universidade e formação: papel social e desafios de um campo em construção

A complexidade em que é retratada a universidade em relação a suas funções no que se refere à formação, ao trabalho docente e à produção do conhecimento leva-nos a discussões na intenção de se compreenderem as questões que precisam ser definidas em políticas propostas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas políticas passam a integrar um contexto significativo de uma adequada universidade que, há muito tem sido foco de lutas e buscas para sua materialização.

Sob esse enfoque, Fávero (1999), em *A universidade, espaço de pesquisa e criação do saber*, destaca alguns momentos do discurso que Anísio Teixeira proferiu na inauguração dos cursos da Universidade de Brasília em 1935 e que chama a atenção. Esse discurso traz alguns pontos que se referem à importância da universidade como instituição formadora de profissionais e como produtora e propagadora do conhecimento científico. Segundo a autora, sendo a universidade inserida por Anísio Teixeira, no discurso proferido em 1935, dentre as quatro instituições que constituem o indivíduo coletivo (família, igreja, estado e escola), esta é uma das instituições indispensáveis para a autonomia e existência de um povo. E

adverte ainda que, aquele que não a tem, não consegue ser autônomo e vive sob o reflexo dos demais. Considerando essa concepção, Anísio Teixeira (1962) pronuncia:

A Universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação. . . Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina quotidiana, a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar, que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar é a Universidade (p.183).

Fávero (1999) lembra que Anísio Teixeira, com essas palavras, chama a atenção para um dos desafios da universidade, que é ser um *locus* de investigação e de produção de conhecimento, cuja disseminação deve ser feita através do ensino e da extensão. E defende a universidade por ser provedora do saber e do saber-fazer; ser espaço da invenção, da descoberta, da teoria; ser o lugar da pesquisa e de novos conhecimentos; ser o lugar da inovação, onde se buscam soluções de problemas apresentados pela realidade social. Além disso, a autora ressalta que, como espaço de investigação e produção científica, a universidade deve tentar responder às necessidades dispostas pela sociedade, sem se prender a respostas definitivas e acabadas, mas com a concepção de que essas repostas poderão ser revistas por novos conhecimentos.

Em relação a esse aspecto, ao discorrer sobre o capital científico e a propensão a investir na busca desse capital, Bourdieu (1983) ressalta que um campo científico, para ser estruturado, dependerá muito das relações de forças entre os protagonistas em luta, que compreendem um estágio de lutas anteriores de seus agentes ou instituições, para se constituírem como produtores do capital exigido para o campo científico, ou seja, a cada momento, a distribuição do capital específico desses agentes irá definir a estrutura do campo. Com essa concepção, Bourdieu (1983) afirma que

A estrutura da distribuição do capital científico está na base das transformações do campo científico e se manifesta por intermédio das estratégias de conservação ou de subversão da estrutura que ela mesma produz. Por um lado, a posição que cada agente singular ocupa num dado momento na estrutura do campo científico é a resultante, objetivada nas instituições e incorporada nas disposições, do conjunto de estratégias anteriores desse agente e de seus concorrentes (elas próprias dependentes

da estrutura do campo, pois resultam das propriedades estruturais da posição a partir da qual são engendradas). Por outro lado, as transformações da estrutura do campo são o produto de estratégias de conservação ou de subversão que têm seu princípio de orientação e eficácia nas propriedades da posição que ocupam aqueles que as produzem no interior da estrutura do campo (p.134).

O autor ressalta, ainda, que os investimentos dos pesquisadores inseridos em um campo científico dependerão de fatores determinantes que irão definir o verdadeiro potencial de seus agentes. Dentre esses fatores, o autor registra, ainda, a importância do tempo dedicado à pesquisa e a importância do capital atual que esse pesquisador conquistou no campo do qual faz parte e no qual irá alcançar seu reconhecimento.

Observando as vertentes apresentadas por Bourdieu e a concepção de Fávero ao destacar a universidade como espaço de produção do conhecimento de novos saberes e de saber-fazer, é essencial o repensar da estruturação desse espaço e a importância de todos os agentes que fazem parte do processo de produção para compreender como engendra o capital simbólico que define o estar e o continuar no campo científico.

Nesse contexto, Fávero (1999) apresenta como caminho para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa a formação de profissionais especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-os sujeitos pensantes e críticos, dispostos a estar em constante busca de novos caminhos em prol de novas perspectivas de mudança da realidade na qual estão inseridos. Além disso, chama a atenção para questões que contribuem para o aumento das deficiências na formação profissional dos alunos que são a fragilidade e descontinuidade dos programas de ensino e pesquisa, pois, essa formação tem sido descomprometida com a realidade, ou seja, a universidade, pouco tem se preocupado em produzir saberes para mudar a realidade. Afirma, ainda, que a universidade, em muitos momentos, produz um saber superficial. “Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado em relação à realidade concreta” (p. 253). Isso leva os estudantes a sair da universidade sem o devido preparo.

Souza (2012) concorda com Fávero (1999), quando se refere ao professor iniciante que, ao sair da universidade e se deparar com a realidade, entra em choque porque não foi verdadeiramente preparado para os desafios de sua própria profissão, ou seja, muitas vezes, até teve acesso ao saber teórico, mas por este ser

fragmentado/desatualizado não sabe o que fazer com o saber adquirido em seu período de formação.

Fávero (1999) propõe, nesse sentido, que, além de melhorias salariais para que os docentes tenham condições de exercer sua função com exclusividade em prol de um ensino de melhor qualidade, a universidade pública, seja ela federal estadual ou municipal, deve ser analisada, considerando a necessidade de ser reformulada para garantir seu desempenho. “Contudo, é essencial que haja da parte do governo e da sociedade plena consciência do significativo aporte financeiro que exigirá esta inadiável qualificação” (p. 254). Além disso, insiste que: “a formação de profissionais como pessoas e cidadãos é uma das tarefas complexas a serem desenvolvidas pela universidade. Mas essa complexidade não pode ser encarada como obstáculo intransponível e sim como um desafio” (p. 255). Para tanto, os cursos universitários devem criar condições para conscientizar seus formandos da necessidade de conhecerem os problemas evidenciados pela sociedade e, assim, encontrarem soluções para sanar esses problemas; para isso, estes precisam estar preparados e conscientes da necessidade da integração entre ensino e pesquisa.

Essa autora alerta, ainda, para o repensar das funções da universidade, definindo-se políticas de ensino, pesquisa e extensão, desempenhando-se as atribuições que lhes competem com maior compromisso, seriedade e competência, vendo na universidade uma instituição sempre aberta à busca e à produção de novos conhecimentos. E registra que a universidade, além de espaço de produção do conhecimento, de cultura e tecnologia, é também espaço de formação dos cidadãos para a vida profissional. Assim, para conseguir desenvolver o ensino e a pesquisa, esta precisa constituir-se também através desse processo de formação.

Fávero (1999) chama a atenção também “para a fragilidade e a descontinuidade dos programas de ensino e pesquisa, o que contribui para as deficiências cada vez maiores na formação profissional dos alunos”. (p. 253). Com isso, a autora traz um questionamento de grande relevância para se repensarem os cursos de graduação, ou seja, como e o que fazer para que a universidade, como espaço de produção e difusão do conhecimento e de formação de profissionais competentes recupere sua credibilidade social? Assim, Fávero (1999), ao referir à tese de doutorado de Morosini (1990), *Seara de desencontro*, que aborda a questão em discussão, ressalta que “A tese nos leva a perceber que quando se trata de graduação, a principal atividade é o ensino e não a produção do conhecimento; que

este, embora seja a principal atividade na graduação, se desenvolve de forma fragmentada” (p.254). Assim sendo, a autora salienta que, como o processo de expansão das universidades brasileiras tem sido avassalador nos últimos anos, os problemas enfrentados pelas universidades, principalmente no que se refere ao ensino, o tornam cada dia mais fragmentado e essa realidade tem grande possibilidade de agravar-se ainda mais. Diante desse contexto, fundamentando-se em Gramsci, traz uma importante reflexão:

Ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. Não é só frequentando um curso de graduação, que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe-lhe construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos. (FÁVERO, 1999, p. 254).

Essas colocações nos levam ao pensamento de Bourdieu quando este considera campo, *habitus* e capital sob a ótica do conhecimento praxiológico até a constituição do conhecimento científico, pois Bourdieu encarregou-se de produzir uma teoria por meio de conceitos, propósitos e preceitos oriundos de um *modus operandi* que se fundamenta em um processo de investigação e da prática. E é com essa concepção que se pode compreender o caminho a ser percorrido para a formação de um profissional.

Ainda, nesse contexto, a autora, referindo-se à universidade, ao analisar discussões sobre pesquisa e graduação, lembra que nos anos 1960 ainda não havia sido implantado de modo mais efetivo a pós-graduação no Brasil e que alguns membros do Conselho Federal de Educação consideravam que é na graduação que o aluno deve descobrir sua vocação de pesquisador. No entanto, desde a década de 1920 já se falava na implantação de instituições com o objetivo de desenvolver pesquisas e formar profissionais. Com a criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, essa discussão reaparece; no entanto, “o sistema universitário permanece sob a marca de escolas e faculdades, em geral voltadas para o ensino e para habilitar profissionais, sem maior preocupação com a pesquisa” (p. 256). Nessa abordagem, observa que

O debate a respeito do momento adequado para se iniciar a formação do pesquisador não se restringe ao Brasil. Trata-se de questão recorrente em

outros países, em especial quando a reflexão se volta para as práticas universitárias instituídas e, principalmente, quando se colocam em discussão as relações entre conhecimento científico, sua distribuição e socialização pela universidade. (*Ibidem.*)

Diante de tais proposições, a autora conclui suas observações dizendo que não desconhece os desafios que a universidade tem enfrentado nos últimos anos em relação à formação de profissionais críticos, competentes e comprometidos com a sociedade; não desconhece também que a indissociação entre pesquisa, ensino e extensão, como prevê a constituição, não tenha se concretizado. Além disso, não acredita que, somente com incentivo do governo, a realidade atual das universidades brasileiras irá mudar.

Fávero (1999) ressalta, contudo, que, a universidade deverá ser analisada em todas as suas dimensões e, depois disso, passar por uma reformulação da qualidade do seu desempenho para alcançar um novo estágio. Assim, adverte que as universidades públicas, em particular, que advêm de incertezas e incessantes desafios, precisam passar por um processo de redefinição de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão tanto na graduação quanto na pós-graduação. Além disso, a universidade precisa ser assumida, pelas instâncias acadêmicas, com mais seriedade e competência, objetivando a melhoria do trabalho universitário, que passa constantemente por processos de construção e reconstrução.

Analisando os pontos destacados por Fávero, é possível perceber a relevância do procedimento de avaliação no contexto universitário. Esse recurso cria oportunidade de se rever a situação e a realidade de cada universidade e, assim, de se verificarem elementos necessários para se repensar o grande desafio das universidades de assumirem suas funções no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão e, conseqüentemente, sua missão de ser espaço de produção do conhecimento científico e de contribuição efetiva para a transformação social.

1.3 Avaliação na Educação Superior e sua repercussão no processo de produção do conhecimento nas universidades brasileiras

Com a considerável expansão da Educação Superior no Brasil a partir de 1990, surge a necessidade da implantação de novas políticas e reformas educacionais com intuito de se garantir à população acesso às universidades. Nessa

direção ganham espaço também as práticas avaliativas das IES, embora essas práticas se tenham iniciado desde 1980, período considerado relevante por ter aberto espaço para o campo das pesquisas científicas.

Nesse contexto, segundo Assis e Oliveira (2013), ganharam centralidade práticas de avaliação frequentes da Educação Superior devido ao quadro de grande expansão desse nível de ensino. Assim, passaram a ser responsáveis pela coordenação e avaliação dos cursos de graduação a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior⁶ (Conaes), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Quanto aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado, ficaram sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Segundo os autores, a partir de 1990, a evolução do estágio expansionista da Educação Superior apresentou como consequência o aumento considerável das IES privadas, resultando também em maior mercantilização desse nível de ensino. Com isso, a responsabilidade para com a expansão pública da Educação Superior deixou de ser prioridade, comprometendo a produção e a socialização do conhecimento. No âmbito das IES, passou-se a enfatizar o ensino, deixando-se em segundo plano a pesquisa e a produção científica.

Ainda conforme esses autores, os desafios que as universidades públicas têm enfrentado com a expansão da Educação Superior são grandes, o que, conseqüentemente, reflete-se sobre o processo de produção do conhecimento; assim, a demanda que envolve financiamento para as universidades públicas torna-se um dos maiores desafios da Educação Superior no Brasil. Por isso, a disputa pela produção do conhecimento vem acompanhada de circunstâncias e ações procedentes de regulações internas e, principalmente, externas à universidade. Isso, pelo fato de a universidade ter que adequar-se às condições contraditórias da expansão, atendendo, simultaneamente às exigências de redução de gastos.

Considerando esse contexto, outro fator preponderante apontado por Dias

⁶ Comissão instituída durante o governo Lula, por meio da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, “órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES” e, em cada IES, uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP. (ASSIS; OLIVEIRA, 2013).

Sobrinho (2008) é a evolução dos sistemas de Educação Superior, que parte de um sistema de universidade tradicional, de certa forma homogênea, para ramificar-se em diversas regiões do Brasil e até mesmo no exterior. Além disso, a grande predominância da instituição pública passa a submeter-se ao domínio da universidade privada e também à “comercialização da Educação Superior e mercantilização da formação do conhecimento” (p.70).

Segundo esse autor, em meio às aceleradas mudanças que o mundo vem passando e as incertezas de um futuro totalmente imprevisto, há uma exigência de profissionais capacitados para atender às demandas do mercado. É este um dos grandes desafios da Educação Superior, que, por não conseguir acompanhar a velocidade dessas mudanças e transformações no mundo dos saberes e manter um currículo atualizado, dentre outros fatores que levam à aquisição do conhecimento, torna-se dependente do processo de avaliação, que passa a ser indispensável no contexto educacional.

Dias Sobrinho (2008) aponta que, nessa lógica, a Educação Superior tende, em seu papel ético-político, a enfrentar tanto interesses políticos como interesses que priorizam a acumulação econômica e o individualismo possessivo e competitivo, fato condicionante da admissão de vários tipos de avaliação. Com os distintos problemas vivenciados pela sociedade em relação ao trabalho e à produção, além do papel da educação na formação de indivíduos, a avaliação também aumenta seu grau de complexidade. Na concepção desse autor “não há como abrir mão de processos de avaliação” (p. 71), visto que, a avaliação na Educação Superior se faz necessária para colocar em questão a formação humana e profissional.

Conforme o autor, “A Educação Superior não pode escapar de sua obrigação de formar profissionais competentes para o atendimento das mais diferentes áreas de necessidades da sociedade” (p.72). Assim, a formação humana, principalmente considerando-se que os meios de produção e socialização do conhecimento e da reflexão sobre valores são a finalidade principal das IES, para avaliar a Educação Superior, deve ser também objeto central da avaliação. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho traz relevante questionamento para se pensar a temática da avaliação:

Não se pode avaliar a Educação Superior (ou de outro nível) sem discutir minimamente o conceito de formação, pois é precisamente a formação que constitui o eixo central dos objetivos de uma instituição dessa natureza. No

fundo, mesmo que seja importante tematizar perfil dos docentes, resultados dos estudantes, bibliotecas, laboratórios, tempos de utilização dos recursos, currículo, relações com a sociedade etc., a questão que resta e mais importante é: qual o significado essencial da formação que a instituição educativa (ou um de seus cursos) está realmente promovendo a seus estudantes? (DIAS SOBRINHO, 2008, p.73).

Para Dias Sobrinho, a avaliação não se finaliza com o resultado obtido ou na comparação dos índices alcançados, ou seja, ela se cumpre quando é questionada e analisada diante da realidade constatada e se propõem soluções de superação relativas às metas estabelecidas, objetivadas ou desejadas. A avaliação, sobretudo, deve examinar o passado, considerar o presente e, principalmente, visar um futuro que alcance um patamar de situações não de denegação da realidade, mas de conscientização de que as metas para alcançar o conhecimento estão mais próximas da condição do saber e do saber-fazer. E a aquisição desse verdadeiro conhecimento está no espaço da universidade e demais instituições de Educação Superior. Para tanto, afirma que,

No atual estágio da civilização, a partir de diferentes perspectivas teóricas e ideológicas e de distintos dos mais diferentes e contraditórios grupos de interesses, não resta dúvida de que produzir conhecimentos é um aspecto importantíssimo do desenvolvimento econômico, da construção das sociedades e da identidade das nações, fundamental para assegurar as boas condições de vida atual e futura da humanidade. Os conhecimentos são importante fator de fortalecimento humano sustentável, é necessário atribuir à produção, à apropriação e ao uso social desses conhecimentos outros significados distintos dos meramente produtivistas e economicistas. Os conhecimentos precisam ser produzidos e apropriados em benefício maior dignidade humana universal (*Idem*, p.74).

Alerta, portanto, não ser adequado quantificar as produções científicas, obedecendo rigorosamente a parâmetros hegemônicos pelo grupo da comunidade científica internacional, ou seja, não basta relacionar o quantitativo de produções, é preciso que esse conhecimento seja relevante não somente para os interesses das empresas mas, principalmente, serem essenciais à sociedade para a qual foram produzidos.

Percebe-se, com isso, a importância da participação da universidade por meio de seus atores/agentes no processo de produção do conhecimento, pois estes além de serem os utilizadores do conhecimento também são seus fomentadores e produtores. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2005) explica que,

A Educação Superior, por mais que se transforme, não pode ser renuente a seu papel de formação intelectual e moral, ao mesmo tempo em que de desenvolvimento material das sociedades, por meio das atividades públicas de construção e promoção de conhecimentos e valores. A Educação Superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Essa função pública é a sua responsabilidade social (p.170).

O autor reforça, no entanto, ser essencial à Educação Superior estar engajada na condição de produtora de conhecimentos, pois, através do conhecimento e do processo de formação, considerando sua competência e criticidade, deve ampliar e atender às demandas e carências da sociedade. Torna-se essencial também que pesquisadores, professores e alunos tenham essa consciência da relevância uma participação ativa na definição de primazias sociais e na produção do conhecimento apropriado para atender ao que espera a sociedade “[...] e não à legitimação do mercantilismo da globalização neoliberal”. (*Idem*, p.171). Argumenta, contudo, que “O sentido essencial da responsabilidade social da Educação Superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo” (*Idem*, p.172). Com essa visão, ressalta que conhecimento e formação devem ser considerados como fatores relevantes, pois, como bem comum, são direito de todos.

Por sua vez, Cunha (1998) vê a universidade como principal instituição de produção e distribuição de conhecimento, além de ser também lugar de reprodução dos modos de fazer ciência. Considera o professor como responsável pela consolidação dos paradigmas científicos atuais; embora tenha tido uma relevante contribuição, numa concepção positivista, tornou a organização do conhecimento acadêmico refém de seus princípios, o que só recentemente foi questionado; expõe o desafio da valorização da ciência moderna no sentido de conquistar sua visibilidade, que perdurou por muito tempo no dogma religioso, e afirma que essas concepções determinaram uma nova perspectiva epistemológica, definidora de um método científico capaz de orientar os procedimentos investigativos o qual se constituiu na base da ciência contemporânea.

A autora expõe a importância da compreensão do processo de distribuição/produção do conhecimento que se dá na Educação Superior e que se sustenta na forma de ensinar e aprender. Sobre o questionamento do papel do professor, esclarece, ainda, a relevância deste como sujeito principal na definição da

prática pedagógica da Educação Superior, tendo, portanto, papel fundamental em favorecer as mudanças na universidade, mesmo reconhecendo a existência de inúmeros fatores que interferem nessas mudanças.

A produção do conhecimento no Brasil tem se dado, em geral, nesse espaço privilegiado da universidade, principalmente, o da universidade pública. As IES, por sua vez, integram um campo especial, que é o campo científico-universitário, marcado por lutas, estratégias e disputas em torno da autoridade científica e da legitimidade do conhecimento. Sem dúvida, a formação e a produção do conhecimento estão impregnadas dessas lógicas e da visão de mundo em permanente construção nesse campo, sobretudo no Brasil, que ainda pode ser visto como um campo em construção.

Para melhor conhecer a realidade da Universidade como campo em construção, tornou-se imprescindível compreender o caminho que esse campo tem percorrido nesse contexto de expansão da Educação Superior no Brasil a partir de 1990. Do mesmo modo, são realidades que precisam ser consideradas a repercussão dessa expansão na questão da produção do conhecimento e as condições pelas quais esse processo se deu, o impacto das políticas públicas e, também os desafios que as IES enfrentaram e enfrentam para se constituírem como universidades. Desse modo, para a elaboração do capítulo seguinte, prioriza-se o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, demarcada temporalmente pelos anos que envolvem os governos FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014).

CAPÍTULO II EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO BRASIL A PARTIR DE 1990: DESAFIOS, CONCEPÇÕES E REPERCUSSÕES

Este segundo capítulo é dedicado ao estudo da expansão da Educação Superior no Brasil a partir da década de 1990, visando a compreender, sobretudo, as repercussões dessa expansão na produção do conhecimento. Considera-se relevante, para tanto, evidenciar os traços políticos que influenciaram essas questões, considerando as mudanças e transformações que esse nível de ensino tem passado nos últimos anos, bem como as políticas públicas e as reformas educacionais estabelecidas para a Educação Superior (graduação e pós-graduação).

2.1 O impacto das políticas públicas e das reformas educacionais na expansão da Educação Superior no Brasil a partir de 1990

As políticas públicas para a Educação Superior na década de 1990 se configuraram, segundo Ferreira (2012), em um novo projeto pedagógico, priorizando o atendimento às reivindicações do capital internacional e às orientações dos organismos multilaterais. Essas políticas foram norteadas pela concepção neoliberal de contenção de gastos, redução de financiamentos para as instituições públicas, incentivo à privatização e à competitividade entre as instituições, com preferência ao atendimento à demanda para a formação voltada ao mercado do trabalho. Com essa intenção, as universidades passaram a atribuir menor relevância a seu papel social, posicionando-se pelo favorecimento à formação profissional, tanto na questão de produção científica como na tecnológica e, com isso, assumiram um olhar mais pragmático no tocante à prestação de serviços.

Nesse sentido, Ferreira e Oliveira (2010) registram que as universidades são “[...] cada vez mais estrangidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a Educação Superior é vista como bem público, direito social e dever do Estado, para um referencial economicista” (p. 52). Segundo esses autores, esse referencial se baseia em uma forma de dominação com visão pragmática, competitiva e de privatização, o que vem configurando uma nova concepção de universidade.

Segundo Santos (2013), os resultados dessa visão e das formas de controle se refletiram na reconfiguração da universidade. A partir do momento que o Estado passou a reduzir seu compromisso político com a educação em geral e com as instituições de ensino superior, em particular, deixando de considerar sua obrigação de garanti-la, a educação pública constituiu-se, nesse cenário, necessariamente, como descapitalizada e sem recursos financeiros necessários para atender às universidades, fato que desembocou numa crise institucional. Para esse autor, em países que vieram de um domínio ditatorial, a crise institucional das universidades teve duas razões: redução da autonomia dessas instituições ao ponto de suprimir a produção e divulgação livre do conhecimento crítico e submissão da universidade aos projetos modernizadores norteados por organismos autoritários, abrindo espaço ao setor privado. Esse autor afirma que

Nos países democráticos, a indução da crise esteve relacionada com esta última razão, sobretudo a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global de capitalismo. Nos países que neste período passaram de ditadura a democracia, a eliminação da primeira razão (controle político e autonomia) foi frequentemente invocada para justificar a bondade da segunda (criação de um mercado de serviços universitários). (p.430-431).

Oliveira (2013) também destaca que, a partir de 1960, o processo de expansão das universidades ocorreu com maior intensidade, principalmente, no período do Regime Militar (1964-1984), período decorrente da Reforma Universitária levada a efeito com a Lei nº 5.540/1968, que se destacou por várias mudanças, dentre elas, a expansão das IES privadas. Nesse contexto, torna-se pertinente conhecer como se deu o processo de expansão da Educação Superior e como a produção do conhecimento científico culminara em meio a constantes reformas políticas e educacionais.

Na década de 1980, a universidade, além de ser criticada por não estar contribuindo para o desenvolvimento nacional e não promover a autonomia tecnológica do país, também passava a ser considerada não como instrumento de igualdade e de distribuição de renda, mas, sim, como instrumento de reprodução das desigualdades. Além disso, passou a ser questionada, principalmente, por não cumprir sua função com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa indissociabilidade foi reafirmada com a promulgação da Constituição de 1988, em seu artigo 207. Embora essa indissociabilidade faça parte da natureza

mesma da universidade, poucas instituições conseguem aliar, com qualidade, esses três objetivos que a constituem. As que conseguem manter essa indissociabilidade com qualidade o fazem devido ao fato de manterem em seu quadro de professores número considerável de docentes pós-graduados que trabalham em regime de tempo integral (FERREIRA, 2009).

Ao discorrer sobre o impacto das reformas para a Educação Superior, a partir da década de 1990, Oliveira (2013) ressalta que, com o início do governo FHC (1995-1998; 1999-2002), as políticas para essa modalidade de ensino, sobretudo, no primeiro mandato, foram implementadas seguindo um modelo em que “[...] o governo passou a advogar e empreender ações que tornavam a Educação Superior mais variada, flexível, competitiva, segundo a lógica do mercado e do chamado *estado avaliador*” (p. 21). Além disso, reforça que essa nova forma de considerar a Educação Superior se contrapôs ao modelo de ensino unificado sob os princípios de indissociabilidade que havia sido estabelecido. As ações advindas dessa nova forma de considerar a Educação Superior se propagaram nos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), governo que herdou as políticas adotadas no governo FHC. Todavia,

[...] o governo Lula também passou a implementar um conjunto de programas, projetos e ações que tiveram significativo impacto no processo de reconfiguração da Educação Superior, caracterizado por continuidades e mudanças em relação à política do governo anterior. Articulado ao discurso da democratização da Educação Superior pública, gratuita e de qualidade, todo um conjunto de políticas e programas passou a ser implantado ou reorientado, visando ampliar o acesso aos cursos da Educação Superior, especialmente de estudantes das classes sociais menos favorecidas. (*Idem*, p. 21).

Conforme Ferreira e Oliveira (2010), as políticas públicas propostas para esse nível de ensino, no Brasil, nos governos FHC (1995-2002) e nos governos Lula (2003 - 2010) foram, de certa forma, semelhantes, especialmente no que se refere à contribuição das universidades públicas para o desenvolvimento econômico e à inserção do país na globalização produtiva. Segundo esses autores, o governo FHC (1995-2002) elegeu como via de expansão as IES privadas. Mesmo sem ampliar recursos para as universidades federais, registra-se o aprofundamento da concorrência entre essas instituições, destacando-se a implantação de processos de avaliação, suspensão da contratação de novos docentes e funcionários e, ainda, redução do financiamento das universidades federais.

Já o governo Lula (2003 -2010) abraçou, como via da expansão, incrementar vagas nas universidades federais existentes, criar novas universidades e campos, executar programas de expansão, tais como: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Universidade para Todos (ProUni), Financiamento Estudantil (Fies), Institutos Federais (IFs) e outros programas. Assim, há registro de expansão significativa de vagas nos cursos de graduação das universidades federais, notadamente, no período noturno.

Oliveira e Catani (2011), ao citarem Harvey (1994), observam que o campo universitário padece intensamente com a condição de subordinação ao sistema econômico e aos interesses políticos anunciados por meio de programas estratégicos, planejados na forma de ações governamentais. Consideram que a Educação Superior objetiva, na lógica atual, “desenvolver competências e preparar trabalhadores para o mercado de trabalho e gerar conhecimentos novos e inovações para o processo de competição das empresas, dos países e regiões econômicas” (p.17). Assim sendo, esses autores destacam que,

De um modo geral, mesmo sem intenção deliberada e explícita, dominantes e dominados no campo universitário poderão, cada vez mais, se submeter à lógica hegemônica, à lógica e ao processo de reconfiguração da Educação Superior. O campo universitário vem, pois, sendo levado pelas políticas públicas de Educação Superior e subordina-se a uma determinada lógica externa, perdendo paulatinamente a autonomia para se autodefinir, o que se dá em grande parte pela intensificação de sua própria natureza, como espaço de luta pela distinção universitária, autoridade científica e poder acadêmico-científico (p.19).

Nesse sentido, torna-se relevante lembrar que, após mais de duas décadas da história política de um estado dominado pelo autoritarismo, o estado brasileiro passou a exercer uma nova configuração de governo, aderindo à forma de estado gerencial. Assim, “De produtor direto de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como principal política estatal” (NEVES, 2005, p.92). Nesse aspecto, a autora destaca que essa condição se dava devido a interesses econômicos e políticos, uma vez que o Estado passou a receber orientações dos organismos internacionais representados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e que a efetivação de diretrizes por eles estabelecidas, incidiu na implantação de projetos com base em propostas neoliberais.

Para Neves (2005), esse foi um período de propagação da ideologia da qualidade total e da alteração do papel dos dirigentes para ocuparem a função de gestores educacionais. Além de ser considerado o momento em que se iniciou “o sucateamento da Educação Superior pública e da transformação do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) de órgão contestador das políticas oficiais, nos anos finais da ditadura militar e nos anos de abertura política, em instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica” (p.92). Entretanto, essa autora afirma que, com a privatização na forma de principal política estatal, as estratégias governamentais foram motivadas pela promoção e prestação de serviços sociais.

A partir de 1995, foram implantadas reformas educacionais que transformaram consideravelmente os fatores econômicos e político-sociais da educação no Brasil. Essas reformas tiveram como intuito a formação de intelectuais de um novo tipo, ou seja, profissionais que tivessem como prioridade a competitividade e a produtividade capitalistas e que fossem, além de colaboradores, empreendedores, com base na colaboração de classes. Considerando os conflitos entre as políticas públicas e as reformas educacionais a partir de 1990, evidencia-se, portanto, que

As reformas da Educação Superior, em particular, seguiram, em geral, a agenda globalmente estruturada para esse nível de ensino, apesar das especificidades, na sua concretização em diferentes países. As publicações dos organismos multilaterais (Banco Mundial-BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, dentre outros) desempenham importante papel na focalização de prioridades, diagnósticos e indicações de Experiências bem sucedidas para as possíveis resoluções dos problemas enfrentados pelo sistema de Educação Superior dos países, sobre tudo os periféricos. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p.53).

Conforme Sousa (2013), com base em informações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, pode-se afirmar que, no primeiro governo FHC (1995 a 1998), as políticas públicas elevaram o número de instituições, contudo, em pequena proporção. Assim, o número de IES públicas teve uma redução de 4% enquanto, a porcentagem de crescimento no setor público oscilou em torno de 20%. Com os desafios, impactos e propostas apresentadas pelos governos que têm atuado nos últimos 25 anos, objetivando reconfigurar a Educação Superior no Brasil, considera-se relevante a compreensão

de como esse processo de expansão transcorreu em meio a transformações políticas e educacionais escolhidas não como incentivo a um ensino superior público e sim como incentivo à privatização desse nível de ensino.

A partir de 1990, com a expansão da Educação Superior, prevaleceu a valorização do setor privado. O grande número de universidades, centros universitários e faculdades particulares veio agravar a situação do Brasil no que diz respeito ao tipo de ensino que vem sendo expandido, ou seja, cursos diversificados, de curta duração, de baixo custo, e a distância. Uma expansão facilitada, que resulta, em princípio, em baixa qualidade.

2.2 As Reformas da Educação Superior do Brasil e as mudanças ocorridas no período de 1995 a 2014 nos governos FHC, Lula e Dilma Rousseff

Para a discussão proposta na investigação sobre as transformações e modificações que a Educação Superior tem passado nos últimos anos, torna-se imprescindível trazer, como elementos relevantes, os impactos das políticas e reformas para a Educação Superior, a partir da década de 1990. Assim, vale destacar o contexto das reformas para o ensino superior no Brasil, em especial, às propostas para esse nível de educação nos três últimos governos: Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014)⁷, governos que realizaram reformas políticas e educacionais em um cenário de expansão que sobrevive em meio a constantes crises de competitividade e produtividade.

Carvalho (2015) observa que, no governo de FHC, as políticas públicas para a educação foram delineadas a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e da Lei nº 10.172/2001 (PNE), que, ao longo dos dois mandatos, planejou e implementou suas políticas educacionais propostas de governo. Enquanto, nos dois governos de Lula (2003 - 2010), marcados pela implementação de programas, como: Universidade para Todos (ProUni), a partir de 2005 (Lei n. 11.096/2005), e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir de 2008 (Decreto n. 6.096/2007), a intenção de reformar a Educação Superior não chegou a se concretizar. Os referidos programas,

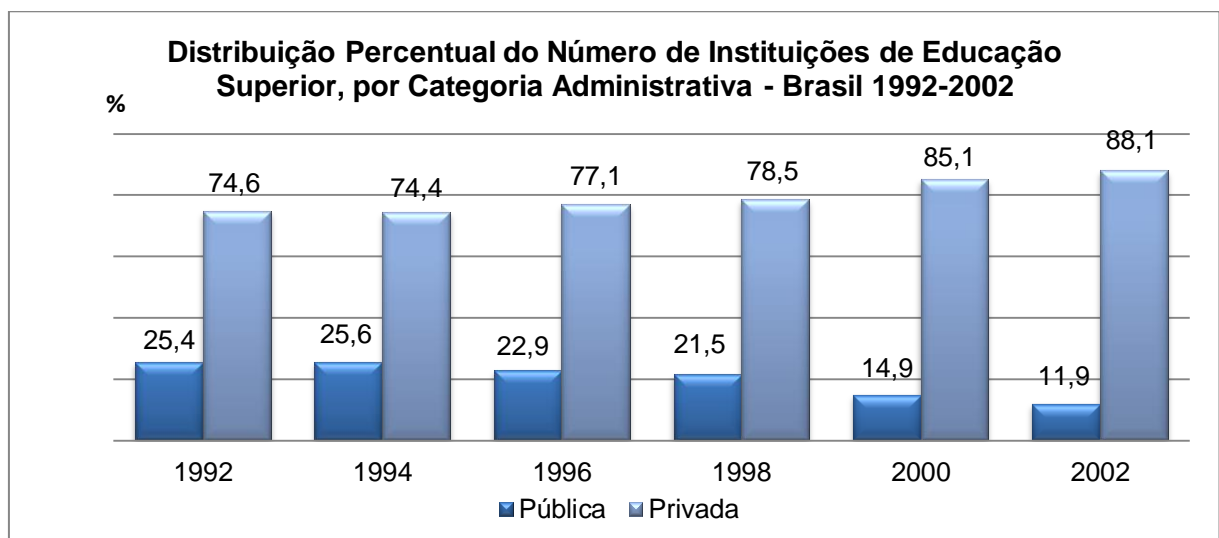
⁷ Nesse estudo estamos por analisar o objeto de estudo, até 2014, final do primeiro mandato do governo Dilma.

propagadores do quadro de expansão da Educação Superior no Brasil, privilegiaram, no caso do primeiro, as universidades privadas, por via da diversificação de cursos, distinção entre as instituições, combate às desigualdades regionais no que se refere ao acesso à educação e expansão por meio de cursos noturnos.

De acordo com as considerações de Sousa (2013) e Ferreira (2012), nos dois governos de FHC (1995-1998; 1999-2002), a Educação Superior no Brasil sofreu forte influência do neoliberalismo e, com isso, a universidade passou a ser questionada em sua legitimação social. Nesse contexto, FHC considerou a necessidade de seguir com o processo de modernização da universidade brasileira, iniciada no governo Collor de Melo (1990-1992) e no governo de Itamar Franco (1992-1994), com intuito de reverter a situação apresentada pelas universidades, pois, o governo precisava tomar medidas de ajuste de natureza estrutural e fiscal, orientadas para o mercado, com a intenção de incluir o Brasil na nova economia mundial em termos de competitividade global.

Ao se analisar o gráfico 1, com dados do início no governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), passando pelo governo Itamar Franco (1992 -1994), até o final do governo FHC (1995-2002), é possível observar o percentual de IES no Brasil, por categoria administrativa, (1992-2002). Em 1991, o Brasil contava com 893 IES, das quais 222 eram públicas (24,9%) e 671 privadas (75,1%). Em 2002, o total de IES passou para 1.637, sendo 195 públicas (11,9%) e 1.442 privadas (88,1%).

Gráfico 1 - Distribuição de IES por Categoria Administrativa



Fonte: MEC/INEP/DAES – Censo 1992-2002.

Essa situação foi alvo de análises formuladas por intelectuais e acadêmicos em relação à expansão privada e à aproximação entre universidade e mercado, que caminhavam via parceria do governo com o setor privado. No entanto, Sousa (2013) lembra que, nesse contexto de expansão, as políticas públicas adotadas no Governo de FHC, tanto no primeiro quanto no segundo mandato (1995-1998 e 1999-2002), funcionaram como articuladoras das diretrizes para esse nível de ensino impulsionando a expansão do setor privado. Em 23 de agosto de 1995, o governo FHC enviou ao congresso Nacional o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Nesse Plano, em seu primeiro mandato (1995-1998), FHC arquitetou o Estado em quatro setores fundamentais: núcleo estratégico e burocrático; setor de serviços monopolista de Estado; setor de serviços sociais competitivos; setor de produção de bens e serviços. Com isso, o governo passou a considerar como funções do Estado a coordenação e o financiamento das políticas públicas, e não a de executá-las. (SOUSA, 2013).

Segundo Sousa (2013) e Ferreira (2012), no primeiro governo de FHC (1995-1998) outro fator a ser considerado foi substituição do Conselho Federal de Educação (CFE) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que delegou maiores responsabilidades ao setor privado, influenciando, portanto, o tipo da expansão da Educação Superior.

Segundo Sousa (2013), as políticas definidas para a Educação Superior mostraram-se pautadas nas mudanças propostas pelos governantes, seguidas de orientações legais, dentre as quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010), instituído pela Lei nº 10.172/1991, que foram instrumentos norteadores das mudanças propostas no governo FHC. Segundo esse autor, “[...] a preocupação com a necessidade de expansão do sistema de Educação Superior foi revelada nos artigos 44 e 45 da Lei nº 9.394/1996, na medida em que neles foi aberta a possibilidade de existência de outros tipos de instituições [...]” (p.32).

Sousa (2013) e Ferreira (2012) também destacam outras mediadas adotadas pelo governo FHC que tiveram impacto sobre a reestruturação da Educação Superior no Brasil e merecem ser consideradas: a) Lei 9.131/1995, referente ao Exame Nacional de Cursos (ENC), denominado “Provão”, que vigorou até 2003, com relevância no processo de avaliação da Educação Superior; b) Lei nº 10.168/2000, referente ao Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa

para apoio à Inovação, tendo como objetivo buscar parcerias entre universidades, centro de pesquisa e setor privado; c) Lei nº 10.260/2001, referente ao Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), que consiste em financiamento público para as IES privadas que obtiverem avaliação positiva e assegurem vagas estimulando sua expansão.

Vale destacar que, no governo FHC, conforme dados da tabela 1, o Brasil possuía, em 1995, 894 instituições de ensino superior e dessas 684 eram instituições particulares, enquanto 210 eram públicas, incluindo universidades, federações de escolas e faculdades integradas, além de estabelecimentos isolados. Um percentual de 69,3% representava o ensino superior privado e 30,7, o ensino superior público. Ainda nesse quadro, a Região Sudeste está representada por 561 instituições, ocupando o 1º lugar com maior número de instituições; a Região Sul em 2º lugar com 120 instituições, a Região Nordeste no 3º lugar com 92 instituições, a Região Centro-Oeste ocupando o 4º lugar com 90 instituições e a Região Norte o último lugar com 31 instituições. Percebe-se também um número significativo de instituições consideradas estabelecimentos isolados, num total de 648 IES: 44 estaduais, 66 municipais e 520 particulares, o que representa 72,48% das IES.

Tabela 1 - Instituições de ensino superior por natureza e dependência administrativa, segundo a unidade da Federação, no início do primeiro Governo FHC (1995).

Unidade Da Federação	Instituições															
	Total	Universidades					Federações de Escolas e Faculdades Integradas					Estabelecimentos Isolados				
	Geral	Total	Fed.	Est.	Mun.	Part.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Part.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Part.
Brasil	894	135	39	27	6	63	111	0	5	5	101	648	18	44	66	520
Norte	31	9	6	2	0	1	1	0	0	0	1	21	2	1	1	17
Nordeste	92	26	10	12	0	4	8	0	2	0	6	58	3	1	10	44
Sudeste	561	61	13	6	1	41	72	0	1	0	71	428	10	17	41	360
Sul	120	29	6	5	5	13	8	0	0	1	7	83	3	13	5	62
Centro-Oeste	90	10	4	2	0	4	22	0	2	4	16	58	0	12	9	37

Fonte: MEC/Inep/SEEC – Censo da Educação Superior - Sinopse 1995.

Tanto Amaral (2011) quanto Oliveira (2013), considerando essas medidas, compartilham as mesmas opiniões, ao afirmarem que, no primeiro e segundo governo de FHC (1995-1998 e 1999-2002), o incentivo ao setor privado mostrou dados significativos relativos à expansão da Educação Superior, revelando o quadro impactante da reforma para esse nível de ensino, que se avantajou na liberação de

verbas públicas para a Educação Superior privada, minimizando o atendimento à expansão das universidades públicas.

Em relação ao quantitativo de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa (pública e privada), segundo a Região Geográfica Brasileira, durante os dois governos de FHC, os destaques incidem sobre a Região Sudeste com o maior número, 73 instituições, e a Região Norte, com 11 instituições, o menor número. Do total de 1.637 instituições, registra-se em 2002, conforme a tabela 2, 195 públicas e 1.442 privadas, prevalecendo o percentual maior para as instituições privadas e a menor representação de instituições continuou sendo a da Região Norte. Outro dado importante é que, do total geral de instituições de Educação Superior no Brasil no final do governo FHC, 36,16% delas localizavam-se nas capitais e 63,9% estavam localizadas no interior.

Tabela 2 - Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES no final do Governo FHC (2002).

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições																	
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades Integradas			Faculdades, Escolas e Institutos			Centros de Ed. Tecnológica		
	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.
Brasil	1.637	592	1.045	162	76	86	77	32	45	105	30	75	1.240	422	818	53	32	21
Pública	195	72	123	78	41	37	3	-	3	3	-	3	80	13	67	31	18	13
Privada	1.442	520	922	84	35	49	74	32	42	102	30	72	1.160	409	751	22	14	8
Norte	83	52	31	11	11	-	4	4	-	4	1	3	62	34	28	2	2	-
Pública	14	13	1	10	10	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	2	2	-
Privada	69	39	30	1	1	-	4	4	-	4	1	3	60	33	27	-	-	-
Nordeste	256	139	117	29	20	9	2	2	-	5	2	3	212	108	104	8	7	1
Pública	51	23	28	23	14	9	-	-	-	-	-	-	20	2	18	8	7	1
Privada	205	116	89	6	6	-	2	2	-	5	2	3	192	106	86	-	-	-
Sudeste	840	246	594	73	29	44	58	22	36	67	20	47	612	157	455	30	18	12
Pública	77	20	57	23	9	14	3	-	3	3	-	3	34	6	28	14	5	9
Privada	763	226	537	50	20	30	55	22	33	64	20	44	578	151	427	16	13	3
Sul	260	61	199	37	7	30	10	3	7	11	4	7	192	44	148	10	3	7
Pública	35	9	26	15	4	11	-	-	-	-	-	-	16	3	13	4	2	2
Privada	225	52	173	22	3	19	10	3	7	11	4	7	176	41	135	6	1	5
Centro-Oeste	198	94	104	12	9	3	3	1	2	18	3	15	162	79	83	3	2	1
Pública	18	7	11	7	4	3	-	-	-	-	-	-	8	1	7	3	2	1
Privada	180	87	93	5	5	-	3	1	2	18	3	15	154	78	76	-	-	-

Fonte: MEC/Inep/SEEC Censo da Educação Superior – Síntese (2002)

De acordo com os dados de 2002, o número de instituições, incluindo Universidades, Centros Universitários, Faculdades integradas, Faculdades, Escolas,

Institutos e Centros de Educação Tecnológica de ensino superior no Brasil, que, em 1995, era de 894, expandiu-se expressivamente, chegando, em 2002, a 1.637 instituições. Em oito anos, ou seja, nos dois governos de FHC, o quantitativo de instituições ultrapassou os 83%.

Sousa (2013) expõe dados de 2004 fornecidos pelo INEP, que representam a natureza administrativa e taxa de crescimento das matrículas em cursos presenciais de Educação Superior no governo FHC (1995-2002). Em 1995, o total de matrículas nas universidades públicas era 39,8%, enquanto nas universidades privadas o percentual foi de 60,2%. Segundo o autor, em 2002, as matrículas nas universidades públicas alcançaram o percentual de 30,2% e nas privadas 69,3%.

Ao se observarem esses dados, é possível concluir que Superior, nos dois mandatos do governo FHC, a reforma da Educação impactou significativamente a expansão das universidades privadas. Entretanto, esse quadro trouxe consequências desastrosas para a Educação Superior, como o sucateamento das universidades públicas, em função dos cortes de verbas; a não abertura de cursos públicos para professores e técnico-administrativos e a excessiva expansão da Educação Superior privada com verba pública.

Durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003- 2006; 2007-2010), a reforma para a Educação Superior, segundo Ferreira (2012), caminhou mais para a continuidade do que para a ruptura em relação aos governos de FHC. Para esclarecer essa questão, Sousa (2013), ao citar Otranto, relata que as políticas para Educação Superior implementadas no primeiro mandato do governo Lula, iniciaram-se com a composição de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), nomeado por decreto presencial em 20 de outubro de 2003. Esse grupo elaborou um documento final com ações emergentes e autonomia para implementar a Reforma Universitária já proposta. Nesse contexto, foram discutidos nesse grupo os conflitos que a Educação Superior pública enfrentava devido à crise fiscal do estado e à crise das universidades privadas em relação ao descumprimento dos estudantes no que se refere ao pagamento das mensalidades e, também, ao descrédito com relação aos diplomas.

Sousa (2013) lembra que, para a solução dos problemas detectados, o documento do GTI aponta a criação de um programa emergencial para dar suporte à Educação Superior e o trabalho em uma reforma que atendesse mais precisamente às necessidades das universidades e legitimasse a reforma estatal de 1995. As

propostas apresentadas como solução para os impasses que a Educação Superior enfrentava foram bastante criticadas, incluindo-se, nesse conjunto de críticas, a posição assumida pelo Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) que alegaram ser objetivo da reforma “(i) privatização do ensino federal de Educação Superior; (ii) restrição da autonomia das universidades públicas; (iii) aumento da autonomia das IES privadas” (p. 40). As críticas à Educação Superior continuaram, enquanto o projeto para sua reforma era debatido, ao mesmo tempo em que políticas eram implantadas.

Ferreira (2012) apresenta as principais políticas para a Educação Superior no governo de Lula (2003-2010):

- a) Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa Lei recebeu várias críticas por inserir-se na lógica produtivista e meritocrática, pelo fato de o Estado colocar-se no papel de avaliador e regulador.
- b) Lei nº 10.973/2004, Lei de Inovação Tecnológica, que incentiva à inovação e a pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo.
- c) Lei nº 11.079/2004, que criou normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada no âmbito da administração pública.
- d) Decreto Presidencial nº 5.225/2004, que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e, em seguida, a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).
- e) Lei nº 11.096/2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni).
- f) Decreto Presidencial nº 5.205/2004, que regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior.
- g) Decreto Presidencial nº 5.622/2005, que normatizou a educação a distância, fortalecendo a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro.
- h) Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015), destaca-se, nesse contexto, que, apesar de a EaD ter sido um dos meios de maior expansão da rede privada da Educação Superior, superando em larga escala a rede pública, essa modalidade de ensino se ampliou, consideravelmente, nesta rede com a Universidade Aberta Brasil (UAB), criada pelo decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, tendo como objetivo capacitar professores da Educação Básica e interiorizar a oferta de cursos e programas da Educação Superior, priorizando a formação e capacitação inicial e continuada. As autoras ressaltam que a UAB⁸ não cria uma nova instituição de ensino para atuar paralela às IES, mas sim, para articular as IES por meio de parcerias que envolvem as diferentes esferas de governo (União, estado e municípios), com acompanhamento e avaliação da CAPES. A UAB oferece grande número de vagas para a Educação Superior, uma vez que não envolve os mesmos padrões de investimento das IES e seu corpo docente trabalha com recursos denominados bolsas, oferecidas a professores e tutores, que, em muitos casos, não possuem qualificação necessária em termos de titulação e produção acadêmica.

Essas políticas foram impactantes para a Educação Superior, resultando em significativo grau de expansão e demonstrando que as políticas para esse nível de ensino efetivadas no governo Lula deram continuidade, em grande parte, às políticas defendidas por FHC. Esse fato pode ser percebido no registro de Sousa (2013) ao avaliar a expansão desse nível de ensino no período dos dois governos Lula, quando afirma que, no período de 2003-2004, o aumento anual dos cursos superiores era de quase 2.200 cursos e em 2005 e 2008 reduziu para aproximadamente 1500 cursos. Em 2008, o número de cursos superiores atingiu 3.108, evidenciando-se, em 2010, uma queda de 750 cursos.

Diante da expansão que as universidades têm trilhado nos últimos anos, é necessário fazer um levantamento dos desafios que estas têm enfrentado e também conhecer as perspectivas para o enfrentamento da situação real a fim de exerçam suas verdadeiras funções.

Quanto à expansão da Educação Superior nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010), também foi significativo o quantitativo de Instituições, por categoria administrativa (pública e privada), e região do Brasil, conforme registra a tabela 3.

⁸ Pode-se afirmar que a UAB carrega indevidamente a denominação de universidade. No máximo, é mais um programa de educação que se une às três esferas da federação. Ademais não possui o corpo de funcionários próprios, nem mesmo infraestrutura adequada e própria para garantir o pleno desenvolvimento da expansão a que se propõe (MANCEBO, VALE E MARTINS, 2015).

Em se tratando dos Centros de Educação Tecnológica, de acordo com os dados aqui apresentados, o total, que era de 53 no governo FHC, saltou para 93 no primeiro governo Lula. Desse total de instituições, 51 localizaram-se em capitais e 42 em cidades no interior. Ressalte-se que as instituições localizadas em cidades do interior aumentaram em 100%, saltando de 21 para 42.

Tabela 3 - Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES início do primeiro governo Lula (2003).

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições																	
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades Integradas			Faculdades, Escolas e Institutos			Centros de Educação Tecnológica		
	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.
Brasil	1.859	665	1.194	163	77	86	81	32	49	119	33	86	1.403	472	931	93	51	42
Pública	207	76	131	79	42	37	3	-	3	4	-	4	82	13	69	39	21	18
Privada	1.652	589	1.063	84	35	49	78	32	46	115	33	82	1.321	459	862	54	30	24
Norte	101	68	33	12	12	-	5	4	1	4	1	3	77	48	29	3	3	-
Pública	15	14	1	11	11	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	2	2	-
Privada	86	54	32	1	1	-	5	4	1	4	1	3	75	47	28	1	1	-
Nordeste	304	166	138	29	20	9	2	2	-	7	2	5	252	129	123	14	13	1
Pública	52	25	27	23	14	9	-	-	-	-	-	-	19	2	17	10	9	1
Privada	252	141	111	6	6	-	2	2	-	7	2	5	233	127	106	4	4	-
Sudeste	938	260	678	73	29	44	60	22	38	75	20	55	682	165	517	48	24	24
Pública	81	20	61	23	9	14	3	-	3	4	-	4	34	6	28	17	5	12
Privada	857	240	617	50	20	30	57	22	35	71	20	51	648	159	489	31	19	12
Sul	306	73	233	37	7	30	11	3	8	12	5	7	223	50	173	23	8	15
Pública	36	9	27	15	4	11	-	-	-	-	-	-	16	3	13	5	2	3
Privada	270	64	206	22	3	19	11	3	8	12	5	7	207	47	160	18	6	12
Centro-Oeste	210	98	112	12	9	3	3	1	2	21	5	16	169	80	89	5	3	2
Pública	23	8	15	7	4	3	-	-	-	-	-	-	11	1	10	5	3	2
Privada	187	90	97	5	5	-	3	1	2	21	5	16	158	79	79	-	-	-

Fonte: MEC/Inep/SEEC – Censo 2003

Ao analisar a tabela 4, que retrata a expansão das IES no final do último governo Lula (2007-2010), é possível perceber que, no total de instituições, houve um aumento de 28%, sendo 34% de instituições públicas e 27% de instituições privadas. Considerando-se o percentual das regiões, apenas na Região Centro-Oeste houve uma redução das instituições públicas, que, de 23, passaram para 17, ou seja, o número de instituições públicas se reduziu 39%, enquanto as privadas aumentaram 21,3%. Desse total, oito IES estão nas capitais e nove no

interior. Em se tratando de universidades, no geral, houve uma variação de região para região. Na Região Norte o aumento foi de 25%; na Região Nordeste o percentual de aumento foi de 20,6; na Região Sudeste o número de universidades aumentou em apenas 9,6%; na Região Sul o percentual de aumento foi de 24,3 e, na Região Centro-Oeste, o aumento de universidades chegou a 16,6%.

Tabela 4 - Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa (2010).

Unidade da Federação / Categoria Administrativa		Instituições														
		Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
		Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.
Brasil		2.378	826	1.552	190	86	104	126	50	76	2.025	664	1.361	37	26	11
	Pública	278	91	187	101	48	53	7	1	6	133	16	117	37	26	11
	Privada	2.100	735	1.365	89	38	51	119	49	70	1.892	648	1.244	.	.	.
Norte		146	89	57	15	14	1	9	6	3	117	64	53	5	5	.
	Pública	25	18	7	14	13	1	1	.	1	5	.	5	5	5	.
	Privada	121	71	50	1	1	.	8	6	2	112	64	48	.	.	.
Nordeste		433	224	209	35	22	13	5	5	.	382	187	195	11	10	1
	Pública	64	28	36	29	16	13	.	.	.	24	2	22	11	10	1
	Privada	369	196	173	6	6	.	5	5	.	358	185	173	.	.	.
Sudeste		1.169	302	867	80	31	49	84	27	57	994	238	756	11	6	5
	Pública	131	27	104	28	9	19	3	1	2	89	11	78	11	6	5
	Privada	1.038	275	763	52	22	30	81	26	55	905	227	678	.	.	.
Sul		386	96	290	46	10	36	17	5	12	317	79	238	6	2	4
	Pública	41	10	31	21	6	15	3	.	3	11	2	9	6	2	4
	Privada	345	86	259	25	4	21	14	5	9	306	77	229	.	.	.
Centro-Oeste		244	115	129	14	9	5	11	7	4	215	96	119	4	3	1
	Pública	17	8	9	9	4	5	.	.	.	4	1	3	4	3	1
	Privada	227	107	120	5	5	.	11	7	4	211	95	116	.	.	.

Fonte: MEC/Inep/SEEC – Censo da Educação Superior - 2010.

Diante dos dados que representam o quadro de expansão das IES, destaca-se, conforme Amaral (2011), que os principais desafios para a Educação Superior levam à necessidade de se estabelecerem ações que possam expandir a oferta da Educação Superior em, pelo menos, 30% no atendimento aos jovens entre

18 e 24 anos, com 40% das matrículas nas IES públicas; elevar o volume de recursos financeiros para a educação para 10% do PIB; promover autonomia das universidades e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; intensificar a produção do conhecimento; promover maior inclusão da população do campo e segmentos menos favorecidos; promover melhor articulação entre as universidades; diminuir as desigualdades de oferta de Educação Superior entre as regiões do País; ampliar recursos financeiros para pesquisa, tecnologia, ciência e inovação; ampliar o sistema de pós-graduação, mestrado e doutorado; ampliar programas, projetos e cursos de extensão; ampliar programas de mobilidade estudantil; apoiar estudos e pesquisas que envolvam formação, currículo e trabalho; ampliar o quantitativo de bolsas para mestrado e doutorado; ampliar o financiamento para educação a distância; elevar o nível de qualidade da Educação Superior e avaliar as atividades das instituições. Contudo, a concretização das ações enfatizadas por Amaral (2011), se revelam desafiadoras. É preciso pensar em propor não apenas reformas educacionais, mas, principalmente, propor uma reforma do Estado para possibilitar a às IES o alcance da meta de formar cidadãos com a qualidade e o preparo necessários para o exercício de sua profissão.

Nesse sentido, Oliveira (2011) adverte que “[...] a expansão e a democratização, com qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade, devem ser meta central para as políticas de estado no tocante à Educação Superior” (p.106). Essa observação se faz necessária diante da ampla expansão, principalmente das IES privadas de Educação Superior, uma vez que essa educação ainda se dá de forma diversificada e com acesso ainda elitizado. Assim, esse autor recomenda que se dê

[...] continuidade ao esforço de expansão da oferta de Educação Superior pública, sem descurar dos parâmetros de qualidade acadêmica; garantir o acesso da população do campo, negra, indígena e quilombola e dos demais segmentos da sociedade ao ensino superior e sua permanência nesse nível de ensino, levando-se em conta as condições objetivas de vida, trabalho, deslocamento e moradia e a progressiva expansão do ensino superior; implantar modelos educativos, curriculares e institucionais adequados à diversidade cultural e social brasileira; prosseguir e consolidar as políticas, os programas e as ações que visam à inclusão social por meio, dentre outras, de ações afirmativas; possibilitar o acesso ao ensino superior de qualidade nas regiões mais remotas; promover melhor articulação da oferta de Educação Superior com o desenvolvimento econômico e social do país; ampliar a taxa de crescimento das matrículas nas IES públicas, de modo a reverter a tendência de sua diminuição em relação ao percentual do setor privado; ampliar e fortalecer as políticas, os programas e ações que

diminuam as desigualdades de oferta entre as diferentes regiões do país; avaliar e ampliar as políticas, os programas e as ações que favoreçam o acesso à Educação Superior, sobretudo dos segmentos sociais e étnico-raciais sobre os quais incidem maior discriminação e desigualdades. (*Idem*, p.114-115).

O autor adverte, portanto, que, para ampliar o quantitativo de vagas para a Educação Superior pública, primando pela qualidade desse ensino, há que se considerar seu aperfeiçoamento e sua democratização, superando os limites da expansão pública ocorrida nos últimos anos. Além disso, deve-se ter como meta discutir com a comunidade universitária e com a sociedade de cada localidade, a implantação de novos programas para a expansão desse nível de ensino, de forma a atender a realidade de cada região. E, ainda, argumenta ser de suma importância, para a expansão da Educação Superior no Brasil, aprimorar o processo de avaliação para melhorar qualitativamente os cursos de graduação e pós-graduação ofertados nas modalidades presenciais e a distância.

Nesse sentido, Ferreira (2012) observa que

A busca de um consenso para o campo das políticas da Educação Superior foi desenvolvida tanto pelo governo FHC quanto pelo governo Lula, em consonância com parte das diretrizes emanadas pelos organismos multilaterais, procurando-se naturalizar a inexistência da contraposição entre os planos públicos e privados; a defesa do papel do Estado como regulador e controlador da prestação de contas das IES; a ciência e o conhecimento a serviço da economia, dentre outros. Portanto, a reforma da Educação Superior efetivada no governo Lula optou pela continuidade de várias diretrizes adotadas pelo governo FHC, ao priorizar como papel fundamental das universidades a perspectiva do seu retorno econômico para a sociedade brasileira; ao incentivar a diferenciação e a competição das universidades federais por recursos e na gestão estratégica; ao apoiar parcerias público-privadas, inovação tecnológica e venda de serviços; ao conferir centralidade aos sistemas de avaliação e regulação (p. 465).

Para a autora, no primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff (2011-2014), a reforma da Educação Superior reafirmou o programa de expansão implantado no governo Lula. Nesse período, foram criadas quatro novas universidades federais, 47 novos campus universitários e 208 IFs. A expansão pretendida nesse governo teve como meta: expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita *per capita*; promover formação de profissionais, incentivando a continuação destes no interior do país; intensificar a desempenho dos institutos e universidades na redução das desigualdades sociais. Além disso, foi implantado também o programa

“Ciência sem Fronteira” com a intenção de, por meio de concessão de bolsas, proporcionar aos estudantes, professores e pesquisadores a oportunidade de estarem aprimorando seus conhecimentos, desenvolvendo pesquisas, favorecendo a internacionalização das universidades brasileiras. Segundo a mesma autora, as políticas para a Educação Superior, no primeiro governo Dilma (2011-2014), reafirmaram em algumas medidas as propostas implementadas no governo Lula e em outras ganharam evidência distinta. Logo, afirma alguns parâmetros a serem integrados pelas universidades:

[...] inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da Educação Superior (FERREIRA, 2012, p.468).

Observa, ainda, que

Os governos Lula e Dilma optaram, como referencial para as reformas sociais propostas e em curso, pela política de estabilidade com crescimento da economia do país. Porém, é interessante observar que o discurso da política para a equidade iniciou-se no governo de FHC e ganhou projeção no governo Lula, ao ampliar as áreas de atuação das políticas sociais (p.469).

Diante das situações expostas, ao se analisar como se concretizou a reforma da Educação Superior nos governos de FHC, Lula e Dilma vale considerar a abordagem de Silva Júnior e Catani (2013), ao argumentarem que, desde 1990, a universidade pública no Brasil tem passado por significativas reformas que têm repercutido no cenário da Educação Superior no País. Nesse contexto, há de se avaliar que, dentre os conflitos e contradições das propostas para a reforma de uma Educação Superior, que atenda às reais necessidades da sociedade brasileira, têm prevalecido ações que fogem ao verdadeiro papel da universidade que é formar profissionais qualificados para se engajarem no mercado de trabalho e também atuar na função de geradora e propagadora do conhecimento científico.

Ao se observar a tabela 5, com o número de IES existentes no início do governo Dilma (2011), verifica-se não ter havido variações no número de universidades. Houve alterações quanto ao número de faculdades, que, do total de 2.025 foi reduzido para 2.004. Houve aumento do número de Centros Universitários

que, de 126 no final do governo Lula (2010), passou em 2011, no governo Dilma, para 131, e no número de IF e CEFET, que de 37 passou para 40.

Considerando-se as regiões Norte, Nordeste e Sul, as instituições aumentaram em pequena proporção, enquanto nas regiões Sudeste e Centro-oeste, a variação se deu na diminuição das instituições. No Sudeste, em 2010, havia 1.169 IES e, em 2011, o número reduziu para 1.157. No Centro-Oeste, que contava com 244 IES, também houve uma redução, passando estas para 235.

Tabela 5 - Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES no Governo Dilma (2011).

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Cap	Int.	Total	Cap	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.
Brasil	2.365	819	1.546	190	86	104	131	51	80	2.004	652	1.352	40	30	10
Pública	284	95	189	102	48	54	7	1	6	135	16	119	40	30	10
Privada	2.081	724	1.357	88	38	50	124	50	74	1.869	636	1.233	-	-	-
Norte	152	94	58	16	15	1	8	5	3	121	67	54	7	7	-
Pública	27	20	7	14	13	1	1	-	1	5	-	5	7	7	-
Privada	125	74	51	2	2	-	7	5	2	116	67	49	-	-	-
Nordeste	432	220	212	35	21	14	6	6	-	380	183	197	11	10	1
Pública	63	26	37	29	15	14	-	-	-	23	1	22	11	10	1
Privada	369	194	175	6	6	-	6	6	-	357	182	175	-	-	-
Sudeste	1.157	295	862	79	30	49	87	27	60	980	232	748	11	6	5
Pública	134	28	106	28	9	19	3	1	2	92	12	80	11	6	5
Privada	1.023	267	756	51	21	30	84	26	58	888	220	668	-	-	-
Sul	389	97	292	46	11	35	18	5	13	319	79	240	6	2	4
Pública	42	11	31	22	7	15	3	-	3	11	2	9	6	2	4
Privada	347	86	261	24	4	20	15	5	10	308	77	231	-	-	-
Centro-Oeste	235	113	122	14	9	5	12	8	4	204	91	113	5	5	-
Pública	18	10	8	9	4	5	-	-	-	4	1	3	5	5	-
Privada	217	103	114	5	5	-	12	8	4	200	90	110	-	-	-

Fonte: MEC/Inep/SEEC Censo da Educação Superior – 2011

Constata-se ainda, que, no final do primeiro mandato de Dilma (2011-2014), de acordo dados de 2013, conforme a tabela 6, a variação se deu com aumento no número total de IES, que, de 2.378 passou para 2.391, com exceção do número de faculdades, que reduziu de 2.025 para 2.016. De acordo com a tabela 6, percebe-se que, nas regiões Norte, Nordeste e Sul, o número de IES aumentou

tanto para as IES públicas quanto para as privadas. E nas regiões Sudeste e Centro-Oeste a variação foi no aumento de IES públicas e redução das IES privadas. Ou seja, a Região Sudeste tinha, no final do governo Lula (2010,) 131 IES públicas e, no final do Governo Dilma (2014), esse número foi para 144, enquanto o número de IES privadas que era de 1.038, passou para 1.004. Na Região Centro-Oeste também houve variação, mas, em pequena proporção, ou seja, em 2011 esta região contava com 17 IES públicas e, em 2013, estas passaram para 19, e as IES privadas, que eram 227, reduziram para 222.

Tabela 6 - Número de Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo unidade da federação e categoria administrativa das IES no final do primeiro governo de Dilma Rousseff (dados referentes ao ano de 2013).

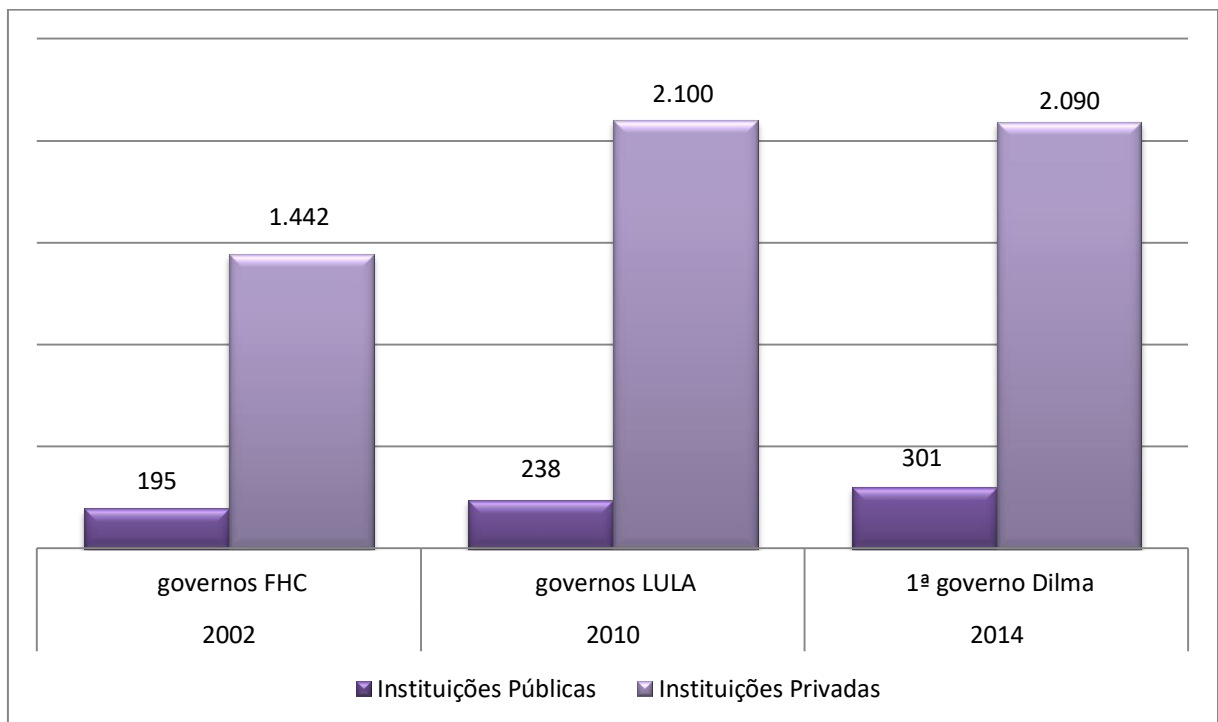
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Cap.	Int.	Total	Cap	Int.	Total	Cap	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.
Brasil	2.391	841	1.550	195	87	108	140	54	86	2.016	670	1.346	40	30	10
Pública	301	98	203	111	49	62	10	1	9	140	18	122	40	30	10
Privada	2.090	743	1.347	84	38	46	130	53	77	1.876	652	1.224	.	.	.
Norte	146	94	52	17	15	2	8	5	3	114	67	47	7	7	.
Pública	26	20	6	15	13	2	1	.	1	3	.	3	7	7	.
Privada	120	74	46	2	2	.	7	5	2	111	67	44	.	.	.
Nordeste	446	226	220	39	23	16	10	10	.	386	183	203	11	10	1
Pública	68	27	41	32	16	16	.	.	.	25	1	24	11	10	1
Privada	378	199	179	7	7	.	10	10	.	361	182	179	.	.	.
Sudeste	1.145	297	848	79	29	50	86	25	61	969	237	732	11	6	5
Pública	141	30	111	28	9	19	4	1	3	98	14	84	11	6	5
Privada	1.004	267	737	51	20	31	82	24	58	871	223	648	.	.	.
Sul	413	107	306	46	11	35	23	6	17	338	88	250	6	2	4
Pública	47	11	36	27	7	20	4	.	4	10	2	8	6	2	4
Privada	366	96	270	19	4	15	19	6	13	328	86	242	.	.	.
Centro-Oeste	241	117	124	14	9	5	13	8	5	209	95	114	5	5	.
Pública	19	10	9	9	4	5	1	.	1	4	1	3	5	5	.
Privada	222	107	115	5	5	.	12	8	4	205	94	111	.	.	.

Fonte: MEC/Inep/SEEC – Dados da Educação Superior - 2013.

Avaliando o período dos três governos (FHC, Lula e Dilma), através do apresentado no gráfico 2, é possível perceber que, no governo FHC, a expansão da Educação Superior teve um índice considerável e, nos governos Lula e Dilma, esse processo de expansão tomou nova dimensão, de certa forma, semelhante ao

período anterior, considerando que os incentivos para as IES públicas e para as IES privadas aconteceram praticamente na mesma proporção. É relevante destaca, no entanto, que, no final do primeiro mandato do governo Dilma foi possível perceber uma preocupação em expandir, mesmo que, minimamente, as IES públicas, sem deixar de apoiar a expansão das IES privadas.

Gráfico 2 - Censo do período que se precede os três últimos governos (2002 – 2010 – 2014).



Fonte: Gráfico elaborado com base nas tabelas 5 e 6. Dados do INEP/MEC.

Ao observar os impactos de propostas apresentadas pelos governos que atuaram nos últimos 25 anos objetivando reconfigurar a Educação Superior no Brasil, considera-se relevante a compreensão de como esse processo de expansão transcorreu em meio às grandes mudanças políticas e educacionais propostas não como incentivo de uma Educação Superior pública, mas sim, com incentivo à privatização desse nível de ensino, favorecendo, como isso, o setor privado.

Conforme a tabela 7, ao se observar o Censo de 2014, analisando-se os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014), constata-se que o número de IES, no governo Lula, no primeiro e no segundo mandatos, aumentou em 27,9%. De 1.858 IES, em 2003, passou para 2.378 em 2010. No primeiro mandato do governo Dilma, de 2011 a 2014, percebe-se um quadro diferenciado, uma vez que houve

redução três IES. Em 2011, o total de IES era de 2.365, encerrando 2014 com 2.368.

Tabela 7 - Número de Instituições de Educação Superior por organização acadêmica e categoria administrativa no Brasil (2003-2014).

Ano	Instituições							
	Total	Universidade	Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2003	1.859	79	3	78	86	1.490	39	a
2004	2.013	83	3	104	104	1.599	34	a
2005	2.165	90	3	111	105	1.737	33	a
2006	2.270	92	4	115	119	1.821	33	a
2007	2.281	96	4	116	116	1.829	33	a
2008	2.252	97	5	119	100	1.811	34	a
2009	2.314	100	7	120	103	1.863	35	a
2010	2.378	101	7	119	133	1.892	37	a
2011	2.365	102	7	124	135	1.869	40	a
2012	2.416	108	10	129	146	1.898	40	a
2013	2.391	111	10	130	140	1.876	40	a
2014	2.284	111	11	136	136	1.850	40	a

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed – Censo 2014.

Pode-se constatar que, em 2003, no início do governo Lula, existiam 79 universidades públicas e 84 privadas; em 2010, em seu final, eram 101 universidades públicas e 89 privadas. O percentual de aumento das universidades públicas foi de 27,8%, enquanto o das universidades privadas foi de 5,9%. Assim, observa-se que as universidades públicas cresceram em maior número do que as privadas.

Com relação às faculdades, o Brasil contava, em 2003, com 86 faculdades públicas e 1.490 faculdades privadas e, em 2010, o número de faculdades públicas era de 133 e as privadas chegaram a 1.892. No governo Lula, o percentual de aumento das faculdades públicas foi de 66,25%, enquanto o aumento das faculdades privadas alcançou os 26,97%.

No entanto, no total geral de IES (públicas e privadas), que envolve Universidades, Centros Universitários, Faculdades, IFs e Cefets durante os dois governos, fica registrada a criação, de 2003 a 2006, de 411 novas IES e de 2007 a 2010, de 97.

Em 2008, houve pequena redução no número de IES, tendo o aumento sido retomado a partir de 2009. No período de 2011 a 2014, houve uma variação no quadro de IES traduzida por um aumento do número de instituições nos anos de 2011 e 2012, ou seja, de 2.365 IES passou-se para 2.416. Em 2013, houve uma redução: de 2.416 para 2.391 IES e em 2014, novamente se registra uma baixa no total de IES.

Foi precisamente nesse contexto que, nos governos Lula e Dilma, a expansão da Educação Superior se configurou em um crescimento menos variável do que nos governos FHC (1995-2002) que registrou um crescimento mais expressivo, de 107,94%, do início para o final do governo.

2.3 Expansão da Educação Superior no Brasil e suas principais tendências

Ao avaliar a tabela 8, com resultados do censo 2014, publicados em 2015, observam-se dados que revelam a expansão das IES do setor privado em relação ao setor público. Em 2014, havia 298 IES públicas e 2.070 privadas responsáveis pelo total de matrículas; enquanto as instituições públicas registraram 1.961.002 matrículas, as instituições privadas contaram com um total de 5.867.011.

De acordo com o censo da Educação Superior, no que se refere ao número de cursos, matrículas e concluintes, no total geral, o Brasil contava, em 1995, com 6.562 cursos e em 2014 passou para 32.878. Registra-se, nesse sentido, um avanço de 425,54%. O número de matrículas que, em 1995, era de 1.759.703, passou, em 2014, para 7.828.013 somente nos cursos de graduação. E o número de concluintes que, em 1994, era de 245.887 passa a ser, em 2014, de 1.027.022.

Embora expressivos esses dados, vale destacar que os relativos a ingressantes e concluintes nas instituições revelam outra realidade. Dos 3.110.848 ingressantes nas IES no Brasil em 2014, 548.542 foram para as escolas públicas e 2.562.306 foram para as IES privadas. Nas IES privadas, esse dado é ainda mais significativo, por indicar um percentual bem maior de alunos que não conseguem concluir o ensino superior, ou seja, dos 2.562.306 estudantes, apenas 785.327, cerca de 31% dos ingressantes, conseguiram concluir seus estudos.

Tabela 8 - Número de IES e os dados de matrículas, ingresso e concluintes – Censo 2014.

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.368	298	107	118	73	2.070
Educação Superior - Graduação						
Cursos ¹	32.878	11.036	6.177	3.781	1.078	21.842
Matrículas	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
Ingresso Total	3.110.848	548.542	346.991	148.616	52.935	2.562.306
Concluintes	1.027.092	241.765	128.084	89.602	24.079	785.327
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matrículas	11.752	564	137	252	175	11.188
Educação Superior - Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>						
Matrículas	299.355	251.096	170.128	79.633	1.335	48.259
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL						
Matrícula Total	8.139.120	2.212.662	1.350.333	695.734	166.595	5.926.458
Funções Docentes em Exercício	383.386	163.113	101.768	50.863	10.482	220.273
Docentes em Exercício	348.928	161.306	100.738	50.285	10.283	187.622

Fonte: Mec/Inep - MEC/Capes; Quadro elaborado por Inep/Deed – Censo 2014.

Mancebo, Vale e Martins (2015) ressaltam que as políticas de expansão da Educação Superior no Brasil têm ocorrido em meio a um processo de aceleradas mudanças, as quais se têm firmado em função de transformações advindas de um contexto de reformas políticas e educacionais levadas a efeito nos últimos 25 anos. Assim, ao se analisar como essas mudanças se concretizaram para que o ensino superior atendesse à grande demanda da sociedade brasileira, é possível perceber que esse quadro de expansão se configurou em um crescimento que superou as expectativas das reformas propostas, principalmente para a Educação Superior. Isso porque esse nível da educação passou por dois momentos de privatização. O primeiro no sentido de atender às mudanças contemporâneas na produção e valorização do capital e à reestruturação produtiva iniciada na década de 1980. O segundo momento ocorreu a partir de 1995, com a reforma gerencial que o Estado brasileiro passou a implementar e que permanece até os dias atuais.

Ainda nessa abordagem, as autoras destacam que esse quadro de mudanças repercutiu na cultura e no cotidiano das IES brasileiras e nas relações entre o Estado e as instituições, públicas e privadas; recaiu principalmente sobre o trabalho dos professores e pesquisadores e sobre a formação que essas instituições passaram a oferecer. Nesse sentido, destacam a relevante Reforma de Estado elaborada no governo FHC, considerada a chave para as grandes transformações no campo educacional, sobretudo, para as modificações propostas para a Educação Superior. Pois, no período de 1995 a 2010, houve um crescimento de matrículas da ordem de 262,52%, sendo expressiva a expansão de matrículas nas instituições privadas, que alcançaram o total de 347,15%. Já as IES públicas obtiveram apenas 134,58%. “Esse crescimento deveu-se principalmente à expansão da rede federal de Educação Superior, em especial no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do programa REUNI”⁹ (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015, p.38).

As autoras apontam que, no início do primeiro mandato de FHC, o percentual de matrículas para a Educação Superior alcançou 30,8%, enquanto para as IES privadas esse percentual chegou a 69,2%. Contudo, é possível observar que a expansão do ensino superior prevaleceu e, ainda, aumentou nas IES privadas em relação às públicas, pois, em 2010, último mandato do governo Lula, esses dados representaram 25,8% de matrículas para as IES públicas e 74,2% para as IES privadas.

Exibe-se um enfoque desse processo de expansão apresentado em quatro importantes eixos: a) o quadro de privatização que aponta o crescimento das instituições privado-mercantis e também a mercantilização das instituições públicas; b) expansão das universidades federais (REUNI); c) a expressiva expansão do ensino superior por meio do ensino a distância; d) o crescimento dos cursos de pós-graduação com a caminhada para o empresariamento do conhecimento.

As autoras destacam, ainda, que a expansão da Educação Superior apresenta um lado positivo pelo fato de ter criado oportunidades de acesso a esse

⁹ O REUNI, criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, apresenta os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas). (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015, p.38).

nível de ensino; por outro lado, esse quadro de expansão se constitui por influências de demandas mercadológicas pela venda de serviços educacionais. Reforçam que, nesse contexto, cresceu consideravelmente a produção do conhecimento. Assim, argumentam que

O importante é ressaltar que o crescimento do ensino superior privado, a produção de conhecimento atrelado à inovação, mesmo que advindo de instituições públicas, e, em algumas circunstâncias, a própria expansão do ensino na rede pública são facetas de um movimento de expansão que traduzem, de forma crescente, o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de Educação Superior (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 33).

As autoras lembram que o crescimento da oferta para a Educação Superior nesse contexto privatista tem sido significativo também pelo grande número de instituições criadas nos últimos anos, as quais oferecem uma Educação Superior acessível em questão de valores das mensalidades; fácil acesso por serem implantadas em regiões ou locais mais longínquos com intuito de atender à demanda da população. De certa forma, há uma customização da Educação Superior para atender o maior número de pessoas, independente da qualidade que essas IES podem garantir. A partir desse enfoque, registram que, em 1995, o número de matrículas em cursos EaD era de apenas 1.682 e em 2010, o crescimento dessa modalidade de ensino alcançou um total de 930.179 matrículas, sendo 80,48% desse número nas instituições privadas e 19,52% nas instituições públicas.

Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015), “[...] pode-se detectar dois movimentos interligados, que apontam para a privatização da Educação Superior, acarretando graves consequências para a formação superior, para a produção do conhecimento e da cultura e para o trabalho docente”. (p.34). Assim, um fator determinante da educação no Brasil, nos últimos vinte anos, incide no processo de expansão Educação, uma vez que, para as autoras a mundialização econômica e as políticas neoliberais são fatores determinantes do processo de expansão em que a Educação Superior no Brasil está inserida desde 1995.

Ao expor a expansão da Educação Superior pública, no período de 1995 a 2010, que cresceu 134,5% nesse período, as autoras esclarecem que esse crescimento se deu especificamente no governo Lula (2003-2010), através do REUNI.

O REUNI, criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, representa os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas). [...] As universidades federais aderiram a esse “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão com o MEC – instrumento-chave na Reforma de Bresser-Pereira –, pelo qual o governo prometia um acréscimo de recursos limitado 20% das despesas de custeio e pessoal, condicionado à capacidade orçamentária e operacional do referido ministério. (*Idem*, p.38).

No entanto, destacam que esse programa tem despertado críticas em documentos e assembleias de docentes com a alegação de que o número de estudantes não consegue atingir o objetivo desse processo de expansão devido à falta de recursos, de estrutura e de um número maior de professores para darem suporte ao programa, impossibilitando que as atividades acadêmicas sejam desempenhadas com a qualidade necessária.

No que se refere à produção do conhecimento, as autoras revelam que houve grande crescimento nessa direção, em consequência também da expansão da Educação Superior; ressaltam, porém, que esse crescimento tem sido significativo dentro das universidades que oferecem curso de pós-graduação. Uma exigência que incide, principalmente, para os estudantes que fazem mestrado e/ou doutorado, pois, os cursos de pós-graduação representam o lugar da produção do conhecimento científico e/ou acadêmico. As exigências mais severas das agências de avaliação e fomento têm contribuído para esse crescimento da produção científica.

2.4 A universidade brasileira e sua função de produtora de conhecimento: contradições e desafios

Um dos fatores determinantes das mudanças e reconfigurações que a universidade tem enfrentado nos últimos tempos se constituiu principalmente com o impulso do neoliberalismo, visto que com o enfraquecimento das políticas do Estado, esse reflexo se deu também na pesquisa e na formação em diversas áreas. Dessa

forma, a universidade passa a caminhar sem direção ou orientação para cumprir suas funções sociais.

Essa situação propiciou além da crise financeira, a instalação de um pensamento crítico dentro do próprio espaço público universitário. E, nesse sentido, Ferreira e Oliveira (2011) ressaltam que, nas últimas décadas, o discurso neoliberal tem-se apresentado como a única solução para a crise que as universidades têm vivenciado. Conforme Santos (2013), mesmo sendo várias as causas das crises da universidade e algumas delas advirem de outros tempos, estas têm-se apresentado, nas últimas décadas, sob a constatada globalização neoliberal.

Esse autor lembra ainda que

[...] o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica. Globalização contra-hegemônica da universidade enquanto bem público significa especificamente o seguinte: as reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país centrado em contextos de produção e de distribuição de conhecimento cada vez mais transnacionalizado e cada vez mais polarizado entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica (pp.457-458).

Nesse contexto, afirma que essa questão de hegemonia a ser resolvida tem um papel central na definição da universidade e adverte:

O grande problema da universidade nesse domínio tem sido o fato de passar facilmente por universidade aquilo que não é. Isto foi possível devido à acumulação indiscriminada de funções atribuídas à universidade ao longo do século XX. Como elas foram adicionadas sem articulação lógica, o mercado do ensino superior pôde autodesignar o seu produto como universidade sem ter de assumir todas as funções desta, selecionando as que se lhe afiguram fonte de lucro e concentrando-se nelas. (*Idem*, p.464)

O autor apresenta a concepção de universidade a partir do pressuposto de que “[...] só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (*Idem*, p.464). Assim, considerando esse conceito, alerta para a importância de se ter clareza dessa definição. Isso porque há em muitos países um número expressivo de universidades privadas ou mesmo públicas que não atendem aos pré-requisitos de uma verdadeira universidade, uma vez que estas não estão engajadas em pesquisas ou pós-graduação.

Conforme Ferreira e Oliveira (2010), com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, a universidade não mais se justifica apenas considerando-se sua atuação histórica na formação profissional, na produção e difusão de conhecimento básico, acadêmico e desinteressado. O exercício desses papéis não garante mais a legitimação institucional de uma universidade porque desta se exige uma formação que se identifique mais com as constantes mudanças no mundo do trabalho e para uma produção de conhecimento que requer uma contribuição mais concreta e mais adequada ao desenvolvimento econômico e à competitividade empresarial.

Desse modo, Ferreira e Oliveira (2011), analisando esse quadro de expansão e de reformas apresentadas, trazem questionamentos importantes para se pensar a Educação Superior no Brasil,

O processo de reforma da Educação Superior nos leva a questionar se as demandas de mercado devem se constituir no principal referencial para a expansão desse nível de ensino, pois tendem a empobrecer o sentido mais amplo da formação humana e acadêmica. Além disso, nos leva a indagar sobre a autonomia da universidade, tendo em vista resguardar sua capacidade de se auto definir e de refletir criticamente, em contraposição ao imediatismo e ao pragmatismo que vem comandando a produção do trabalho acadêmico e que impede, por exemplo, um maior equilíbrio entre a ênfase na pesquisa básica e na pesquisa aplicada e/ou tecnológica. Nessa mesma direção, faz-se necessário a defesa da gestão democrática, da criação de redes nacionais e internacionais de cooperação e solidariedade, bem como de investimento e financiamento, por meio de fundo público, que garantam o desenvolvimento de universidades públicas comprometidas com a solução dos problemas sociais e com a transformação da sociedade (p. 57).

Segundo Santos (2013), as aceleradas mudanças ocorridas nas últimas décadas têm colocado vários desafios à universidade, principalmente para as universidades públicas, situação que se transmuda em muitos problemas, alguns identificáveis globalmente e outros não. Assim, afirma que,

Embora a expansão e transnacionalização do mercado de serviços universitários dos últimos anos tenham contribuído decisivamente para esses problemas, não são a única causa. Algo de mais profundo ocorreu e só isso explica que a universidade, apesar de continuar a ser a instituição por excelência de conhecimento científico, tenha perdido a hegemonia que tinha e se tenha transformado num alvo fácil de crítica social. Penso que na última década se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as alterações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade (p. 449).

O autor afirma que o conhecimento universitário ou o conhecimento científico produzido nas universidades e em outras instituições que também exercem a função de produtoras do conhecimento, ao longo do século XX, resultam na produção de um conhecimento descontextualizado da realidade cotidiana da sociedade. Esse conhecimento partia de uma situação determinada por investigadores que estabeleciam e definiam o caminho e a finalidade da pesquisa; além disso, compartilhavam os mesmos desígnios. Nessa lógica, afirma que “A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento adquirido” (p. 450).

Santos (2013) expõe ainda que, nas últimas décadas, houve uma mudança considerável na forma de produção de conhecimento, ou seja, esse conhecimento universitário passou a configurar-se como conhecimento pluriuniversitário que propõe uma forma de produção contrária ao que propõe o conhecimento universitário, porque parte de um “conhecimento contextual em que, “[...] o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (p. 450).

Esse autor evidencia que esse conhecimento impõe um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que leva a produção à heterogeneidade e o que será produzido abrangerá um sistema mais aberto e menos hierárquico. Nesse novo contexto “A sociedade deixa de ser um objeto das interpretações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelação à ciência” (*Idem*, p. 451).

Entretanto, há de se considerar que o ensino superior e as universidades brasileiras têm ocupado um espaço expressivo na produção de conhecimento, fortalecendo e permitindo o registro dos impactos decorrentes das mudanças e transformações desse ensino no período considerado relevante para a composição do espaço da universidade na busca de sua legitimação.

A partir de 1990, as discussões sobre Educação Superior no Brasil têm-se sucedido por meio de políticas públicas impactadas por um contexto histórico mundial. Mudanças que desaguaram em grandes transformações econômicas, sociais e culturais que nortearam a educação brasileira. Pelo fato de essa modalidade de ensino ser considerada a propagadora da expansão da prestação de serviços, passou a ser demandada para a formação de profissionais que atendam às necessidades do mercado de trabalho, que tem evoluído no âmbito dos avanços tecnológicos e na demanda de conhecimento mais especializado.

Nesse sentido, Sguissardi e Silva Júnior (2013), observam que

A economia mundial e a cultura da 'Academia', organicamente articuladas, vêm passando por uma mudança estrutural há décadas. A universidade, em especial a estatal pública, que antes se organizava como uma instituição que, além da formação de profissionais, se ocupava da produção de conhecimento, da extensão e prestação de serviços, transforma-se celeremente em organização que, nas últimas décadas, oferece produtos educacionais em resposta às demandas diretas ou indiretas da mundialização financeira do capital. Ao mesmo tempo em que a mundialização aponta, entre outros, para programas de empreendedorismo e inovação, seus processos econômicos tendem a desestabilizar a já bastante precária autonomia acadêmica e institucional. Esse processo também pode ser observado no Brasil, onde a economia dos anos recentes e em curso está mudando de forma estrutural a Educação Superior em geral do país, com ênfase no seu setor público federal (p.120).

Nesse contexto, os autores acima citados declaram que, com a Reforma do Estado, a partir de 1995, foi possível compreender as mudanças ocorridas na Educação Superior. Essas mudanças tiveram como consequência a constituição de um novo modelo de universidade pública, ou seja, uma universidade que passou a refletir suas funções sociais e econômicas.

Assim, esses autores ressaltam que, com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (a LDB), as instituições federais de Educação Superior deveriam inserir em seu quadro de professores 30% de doutores e mestres com dedicação integral, objetivando engajar esses professores nas pesquisas, que seriam controladas e reguladas pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). Para a concretização dos novos objetivos da Capes, foi necessário reorganizar o sistema de avaliação do ensino superior, o que fez com que o professor pesquisador passasse a reduzir o tempo de pesquisa em função da produção e publicação de uma média anual de artigos científicos em periódicos de renome indicados pela Capes. Fomentou-se, com isso, o produtivismo acadêmico, mediado tanto pela Capes como pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Sguissardi e Silva Júnior (2013) afirmam, ainda, que, até 1999, os projetos de pesquisa no CNPq se davam por “demanda livre”, ou seja, não eram estabelecidas prioridades para pesquisa. A partir de 2001, foram implantados alguns critérios que priorizavam áreas de conhecimento; com isso, o CNPq passou a estabelecer convênios e editais para orientar as pesquisas no sentido de aumentar a produtividade do capital e a competitividade econômica do país. Enquanto isso, o

Ministério da Educação cuidava de massificar a certificação por meio de programas de alta competência de alteração institucional, como, por exemplo, do REUNI e da UAB .

Com essa nova orientação da Capes e do CNPq, ambas as agências passaram a redefinir a pesquisa e a produção do conhecimento, visando à produtividade e à articulação com as empresas. Nesse contexto, esses autores alegam que “[...] a partir da reforma do Estado, definiram-se novo marco regulatório e novo arcabouço jurídico que resultaram no estabelecimento de um novo paradigma de produção do conhecimento em ênfase em inovação tecnológica e ciências aplicadas [...]” (*Idem*, p.129). Como resultado dessa reforma, nos meados da década de 1990, a economia brasileira se destacou pelos fluxos de Investimento Estrangeiro Direto (IED), ocasionando de fusões e aquisições que se refletiram consideravelmente no ensino privado.

Assim, as universidades com maior potencial passaram a comprar as universidades menores formando grandes grupos e, em 2011, esse processo de fusão e aquisição movimentou 2,4 bilhões na realização de 20 operações entre quatro grandes empresas: Anhanguera Educacional (78 IES); Kroton Educacional (40 IES); Estácio participações (29 IES); Sistema Educacional Brasileiro (40 IES); e *Laureate Internancional Universities* (65 IES). Com isso, “Em 2010, dos cerca de 5,5 milhões de alunos matriculados no ensino superior, 11% estudavam em IES privadas (sem fins lucrativos) e 62% em IES particulares (com fins lucrativos); apenas 27% estudavam em IES públicas federais, estaduais ou municipais” (*Idem*, p.132). Esse quadro evidencia que a mundialização, além de influenciar significativamente as mudanças ocorridas no Brasil, no que se refere à educação, essas transformações incidiram, principalmente, em relação à Educação Superior.

No Brasil, essas mudanças têm sido foco de discussões, sobretudo, no que diz respeito à ampliação e/ou expansão desse ensino, alvo de extensa procura, por possibilitar o ingresso no mercado de trabalho ou, até mesmo, por oferecer melhor condição social para quem consegue obter um diploma de nível superior. Assim, conforme dados apresentados pelo CNPq, pode-se observar esse quadro expansivo de instituições, grupos de pesquisas, de produção científica e o número de pesquisadores por áreas de conhecimento.

Ao analisar os dados apresentados na tabela 9, é possível verificar que em todas as dimensões registradas, houve, no período de 10 anos (2000-2010),

aumento expressivo de instituições, de aproximadamente 102%; o número de pesquisadores chegou ao percentual de 164% e, no total de linhas de pesquisas, um aumento de 179%.

Segundo o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil e no Fomento do CNPq, no Censo de 2014, publicado em 2015, o crescimento do número de grupos cadastrados em 2014, em relação a 2002, cresceu 134%; o crescimento no número de pesquisadores alcançou o percentual de 217% e o número de doutores cresceu 239%. 492 instituições participaram do censo 2014, sendo registrados 35.424 grupos e 180.262 pesquisadores, dos quais 116.427 são doutores.

Tabela 9 - Número de instituições, grupos de pesquisas, pesquisadores e pesquisadores doutores segundo dados- Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil e no Fomento do CNPq – 1993 a 2014.

Número de instituições, grupos, pesquisadores e pesquisadores doutores										
Principais dimensões	1993	1995	1997	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2014
Instituição	99	158	181	224	268	335	403	422	452	492
Grupos de pesquisa	4.402	7.271	8.632	11.760	15.158	19.470	21.024	22.797	27.523	35.424
Pesquisadores	21.541	26.779	33.980	48.781	56.891	77.649	90.320	104.018	128.892	180.262
Pesquisadores doutores	10.994	14.308	18.724	27.662	34.349	47.973	57.586	66.785	81.726	116.427
(D)/(P) em %	51	53	55	57	60	62	64	64	63	65

Fonte: Dados CNPq 2014 - Censo 2014. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>

Ao considerar a realidade tanto da expansão das IES quanto da expansão da produção do conhecimento científico, é imprescindível pensar a relação quantidade/ qualidade, pois, segundo Fávero e Sguissardi (2012),

Partimos da premissa de que não é possível pensar a relação entre as categorias quantidade/qualidade e Educação Superior na ausência de um projeto político acadêmico-científico articulado eficazmente para as instituições universitárias; sem se estabelecer criteriosamente o tipo de universidade e de instituições de ensino superior que se pretende e de que a realidade brasileira necessita, verificando-se depois em que medida essas instituições poderão ser ampliadas. Esse tipo ou modelo deverá ser pensado, tendo-se presente suas relações concretas com as reais e efetivas necessidades sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais do país, que se constituem elas mesmas em variáveis do *modelo*. Nessa linha, a expansão da Educação Superior deve ser entendida

como um processo pelo qual a quantidade se transforma em qualidade e vice-versa (p. 62).

Esses autores alertam para as duas categorias, qualidade e quantidade, na Educação Superior, no sentido de que, para se estabelecer uma relação entre essas categorias, é preciso pensar essa expansão primeiramente a partir de tipos e modelos das instituições e, segundo, como deve ser a ampliação dessas instituições.

Quando se trata de Educação Superior e do papel das universidades na atualidade brasileira, é relevante que as instituições pensem esse processo de expansão, analisando-o com antecedência para que as categorias quantidade e qualidade caminhem juntas. Assim, apresentam como proposta que

[...] a universidade deve ser o lugar onde se desenvolva um processo teórico-crítico de ideias, de opiniões, de posicionamentos e também um espaço capaz de gestar propostas concretas, visando ao desenvolvimento efetivo da sociedade. No momento em que se vive uma grande crise institucional no país, em que muitas instituições da sociedade civil vivem ou estão à beira de um colapso, por não atenderem aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, não assumirem feições que satisfaçam as aspirações emergentes, urge que a comunidade científica e, de modo especial, a comunidade universitária, retome o movimento do pensamento, através da discussão e da investigação; confronte opiniões e pontos de vista; focalize diferentes aspectos dos problemas referentes à quantidade/qualidade em suas instituições, ponderando os pontos positivos e contradições. (FAVERO; SGUISSARDI, 2012, p.63).

Diante de seu tão importante papel para a sociedade brasileira, as universidades precisam assegurar sua finalidade em sua concretude e não apenas traçar propostas que não saem dos registros. É justamente nesse contexto que surge sua importante missão de produtora de conhecimento científico.

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre essa condição e sobre o compromisso que cabe às IES, os autores apontam como função da universidade estabelecer-se como espaço de produção do conhecimento, de produção de ciência, tecnologia e cultura. Funções que devem ser desenvolvidas por meio do ensino, da extensão e da divulgação desses conhecimentos em todo tipo de publicações disponíveis.

Conforme Dias Sobrinho (2014), “As crises econômicas, políticas e, sobretudo, de sentidos e valores que assolam os Estados, as comunidades, o mundo do trabalho e o sujeito atingem frontalmente a educação e a cultura”. (p. 645). Nesse sentido, o autor afirma que a Educação Superior brasileira passa

por grandes desafios pela responsabilidade que lhe cabe como produtora, disseminadora e propagadora de conhecimentos, técnicas e habilidades essenciais para desenvolvimento da economia global.

Segundo o autor,

A centralidade da Educação Superior nas agendas de consolidação e expansão da economia global e neoliberal, de base tecnológica e informacional, é atravessada de crises, conflitos e contradições. Muito dessa problemática se deve certamente ao contexto mais amplo. São crises, conflitos e contradições do mundo globalizado destes tempos. Mas, em seu campo próprio, as instituições de Educação Superior, em graus muito diversos, não conseguem corresponder à complexidade das demandas a que se submetem. De modo especial, não conseguem acompanhar as mudanças nos novos modos de produção e de distribuição de conhecimentos em contextos de uma voraz explosão epistêmica em diversas áreas, muito menos resolvem os conflitos ideológicos e políticos dos diferentes grupos de interesse que constituem as múltiplas contradições das formações sociais (*Idem*, p. 646).

Com essa visão, esse autor destaca o aumento considerável da produção, ampliação e divulgação dos diversos tipos de conhecimentos, que nunca antes fora vivenciado na história. Com isso, para termos uma base de como tem sido esse processo de ampliação da produção do conhecimento, apresentamos os dados referentes aos censos 2000 a 2010, destacando a quantidade da produção científica, pois, esses registros têm o propósito de fundamentar a discussão da temática em questão.

Nesse enfoque, ao analisar os dados representados na tabela 10, conforme os censos de 2000 a 2014, do diretório dos grupos de pesquisa do CNPq, constata-se que o número de produções se ampliou significativamente. Os Artigos de circulação nacional (A) que, em 2010, representavam 73.306, passaram, em 2014, para 507.424, ou seja, alcançaram um percentual de aumento de 592,1%; os Artigos de circulação internacional (Ai) avançaram, nesse mesmo período, de 76.270 para 576.651, uma margem de aumento maior, portanto, do que os artigos nacionais, uma vez que atingiram um aumento de 656%. Os Trabalhos Completos publicados em anais (Tc) 4/ passaram de 110.347 para 499.321, um percentual de aumento de 352,5%; o número de Livros (Li) de 7.806 foi para 43.780, uma margem de aumento de 460,8%; para os Capítulos de livro, o aumento foi de 792,2%, ou seja, passou de 28.691 para 256.003. No que se refere à Produção Técnica, de 6.674 foi para 32.215, um aumento de 382,6%; as Teses foram de 14.535 para 84.637, sendo o aumento de 482,2% e as Dissertações que em 2010 eram 46.664,

alcançaram, em 2014, a quantia de 267.981, o que representa um aumento de 474,2% (CENSOS, 2000-2014).

Tabela 10 - Produção e produtividade dos pesquisadores doutores segundo o tipo de produção no período de 2000 a 2014.

Produção e produtividade C,TeA dos pesquisadores doutores segundo o tipo de produção							
Tipos de Produção	Número de produções 2000	Número de produções 2002	Número de produções 2004	Número de produções 2006	Número de produções 2008	Número de produções 2010	Número de produções 2014
Artigos completos de circulação nacional	73.306	85.912	155.102	238.604	278.480	344.478	507.424
Artigos completos de circulação internacional	76.270	85.613	104.429	212.496	257.907	333.202	576.651
Trabalhos completos publicados em anais	110.347	127.042	194.303	332.707	363.836	412.850	499.321
Livros	7.806	8.678	13.152	21.778	24.239	28.972	43.780
Capítulos de livro	28.691	36.778	59.921	113.522	140.288	171.293	256.003
Produção Técnica	6.674	7.586	12.014	19.861	19.753	24.202	32.215
Teses	14.535	16.378	21.148	35.753	39.200	45.728	84.637
Dissertações	46.664	53.874	74.221	121.227	134.806	160.606	267.981

Fonte: Diretório dos grupos de pesquisa do Brasil CNPq censo (2000-2014).

Considerando o avanço no processo de produção do conhecimento em meio à complexidade vivenciada pela sociedade nos últimos tempos, é imperioso pensar como tem sido essa produção e como as universidades têm caminhado para atender a demanda como produtoras de conhecimento científico. Nessa abordagem, para Dias Sobrinho (2014), “A centralidade da Educação Superior nas agendas de consolidação e expansão da economia global e neoliberal, de base tecnológica e informacional, é atravessada de crises, conflitos e contradições” (p. 646). Essa real situação impede que as IES, em meio a tanta complexidade, correspondam ou acompanhem as mudanças decorrentes dos novos modos de produção e distribuição do conhecimento.

No entanto, segundo o autor, mesmo com essa real situação que a Educação Superior vem enfrentando, há de se considerar que,

[...] se há crises de diferentes dimensões, também há formidáveis oportunidades de avanços na perspectiva da construção de uma sociedade democrática nestes que são os tempos do conhecimento. Jamais em outro momento da história houve tantas possibilidades de produzir, ampliar e divulgar tantos e tão variados conhecimentos. Não se trata apenas de uma questão quantitativa e de forma. O que mais importa é refletir sobre os significados do conhecimento na construção da sociedade humana (DIAS SOBRINHO, 2014, p.646).

Conforme esse autor, “Gente da área de produção de conhecimentos a isso chama de responsabilidade social da ciência, que assim estaria se fortalecendo. Esse fenômeno altera as práticas científicas, seu modo de produção, seus objetivos, formas de distribuição e usos” (*Idem*, p. 648). Nesse contexto, para o autor, as tecnologias da comunicação influenciaram os modos de produção e socialização dos conhecimentos, uma vez que

Elas permitiram a desmaterialização de lugares físicos que marcavam rigidamente os territórios intelectuais, potencializaram a ruptura de espaços temporais e a superação da demarcação de fronteiras entre países, por meio da criação de redes de produtores-consumidores de conhecimentos e da expansão cada vez mais ampliada das possibilidades de acesso propiciadas pelos meios informáticos. (*Idem*, p. 655).

A esse propósito, esse autor alega que, “Se por um lado a universidade perde em boa parte sua condição monopolista da produção científica e tecnológica, por outro progressivamente vai adquirindo novas funções no mundo globalizado” (*Ibidem*). Já que a Educação Superior tem sido fundamental para a expansão do conhecimento e para a construção da sociedade do conhecimento, uma vez que tem sido o elo entre os diversos tipos de conhecimento, pois, “[...] a universidade continua sendo uma instituição capaz de reorganizar os conhecimentos em forma de disciplinas e de produzir conhecimentos sobre os conhecimentos”. (*Idem*, p. 656). E ainda reforça que universidade é a instituição com maior possibilidade de tecer críticas à sociedade, questionar as ações sociais e principalmente contribuir para que a sociedade do conhecimento seja uma realidade.

Assim, compreende-se que, para constituir-se em seu verdadeiro papel, a universidade brasileira tem-se posicionado em uma constante busca de sentidos para concretizar seus principais objetivos, que condizem com formação de cidadãos e com a produção, fomentação e propagação dos diversos tipos de conhecimento, como afirma Dias Sobrinho (*Idem*).

Com a intenção de conhecer e entender o sentido e o papel da universidade diante das condições que essa exerce sua missão, essa investigação procurou trazer para o terceiro capítulo, as discussões do contexto de expansão das IES no interior do estado de Goiás, considerando o marco temporal proposto, que se inicia na década de 1990, especificamente, a partir de 1999, ano de criação da UEG, campo que caracteriza essa pesquisa. Nessa investigação, tornou-se relevante compreender como foi o processo de legalização e de reconhecimento dessa universidade e entender, sobretudo, como se configura a formação, qualificação e as condições de trabalho do corpo docente da UEG, uma vez que o professor é o principal agente responsável pela produção e difusão do conhecimento científico no campo acadêmico.

CAPÍTULO III EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste terceiro capítulo, busca-se compreender o processo de expansão da Educação Superior em Goiás e suas interfaces com a produção do conhecimento científico e, de modo mais específico, entender as repercussões e os impactos dessa expansão na produção dos docentes da UEG, tendo por base as mudanças, reformas e regulações educacionais ocorridas a partir da década de 1990. Para tanto, foi necessário conhecer os desafios da UEG frente às contradições de se constituir como universidade pública multicampi e, também, para se consolidar como instituição de graduação e pós-graduação, considerando-se as mudanças que a Educação Superior tem vivenciado nas últimas décadas. Necessitou-se, portanto, recorrer aos dados fornecidos pelo IBGE, INEP, SECTEC/GO, SEGPLAN/GO, além de artigos de autores que pesquisam a temática, relatórios, regimento e outros documentos, que auxiliaram na construção desse capítulo.

3.1 O cenário político da Educação Superior em Goiás a partir de 1990

O estado de Goiás, segundo dados do IBGE, ocupa uma área de 340.111,783 km², representando o sétimo estado com maior população. A estimativa de habitantes, em 2014, era de 6.523.222, sendo considerado o estado mais populoso da Região Centro-Oeste. É constituído de 246 municípios e se limita com Tocantins, Minas Gerais, e Mato Grosso. É o estado onde se localiza a UEG, IES que motivou os estudos dessa pesquisa.

Assim, com a intenção de compreender melhor o processo de expansão da Educação Superior em Goiás, torna-se necessário conhecer como esta se processou a partir da década de 1990. É de importância considerável, para tanto, o conhecimento do cenário político do período em análise.

Conforme os dados da tabela 11, Goiás tem como chefe de estado atualmente, como mandato iniciado em 2014 e término previsto para 2017, o governador Marconi Perillo, que exerceu seu primeiro mandato no período de 1º de janeiro de 1999 a 1º de janeiro de 2003. Após candidatar-se à reeleição, assumiu seu segundo mandato no período de 1º de janeiro de 2003 a 31 de março de 2006,

quando deixou seu cargo para concorrer à vaga de Senador da República. Assim sendo, assumiu seu posto o vice-governador Alcides Rodrigues. Marconi Perillo retornou como governador de Goiás em 1º de janeiro de 2011, após ter sido eleito em sufrágio universal, assumindo seu terceiro mandato. Em 2014, Marconi foi reeleito para o seu quarto mandato no período 2014-2017. Para melhor compreensão dessas informações, o quadro a seguir contém registros sobre os governadores eleitos, reeleitos e os que assumiram o cargo de governador de Goiás no período de 1991 a 2015. Esses dados são importantes para a compreensão da real situação de Goiás durante o período escolhido como recorte para as investigações propostas para essa pesquisa.

Quadro 1 - Registro dos governadores do estado de Goiás 1991 a 2015.

Governadores	Partido	Início de mandato	Fim de mandato	Observações
Iris Rezende Machado	PMDB	15 de março de 1991	2 de abril de 1994	Governador eleito em sufrágio universal.
Agenor Rodrigues de Rezende	PMDB	2 de abril de 1994	1º de janeiro de 1995	Presidente da Assembleia Legislativa assumiu o cargo de Governador.
Maguito Vilela	PMDB	1º de janeiro de 1995	4 de maio de 1998	Governador eleito em sufrágio universal.
Naphitali Alves de Sousa	PMDB	4 de maio de 1998	3 de novembro de 1998	Vice-governador eleito assumiu o cargo de Governador.
Helenês Cândido	PMDB	3 de novembro de 1998	1º de janeiro de 1999	Governador eleito pela Assembleia Legislativa, assumindo como Governador.
Marconi Perillo	PSDB	1º de janeiro de 1999	1º de janeiro de 2003	Governador eleito em sufrágio universal.
Marconi Perillo	PSDB	1º de janeiro de 2003	31 de março de 2006	Governador reeleito em sufrágio universal.
Alcides Rodrigues	PP	31 de março de 2006	1º de janeiro de 2007	Vice-governador eleito assumiu o cargo de Governador.
Alcides Rodrigues	PP	1º de janeiro de 2007	1º de janeiro de 2011	Governador reeleito em sufrágio universal
Marconi Perillo	PSDB	1º de janeiro de 2011	1º de janeiro de 2015	Governador eleito em sufrágio universal.
Marconi Perillo	PSDB	1º de janeiro de 2015	Atualidade	Governador reeleito em sufrágio universal.

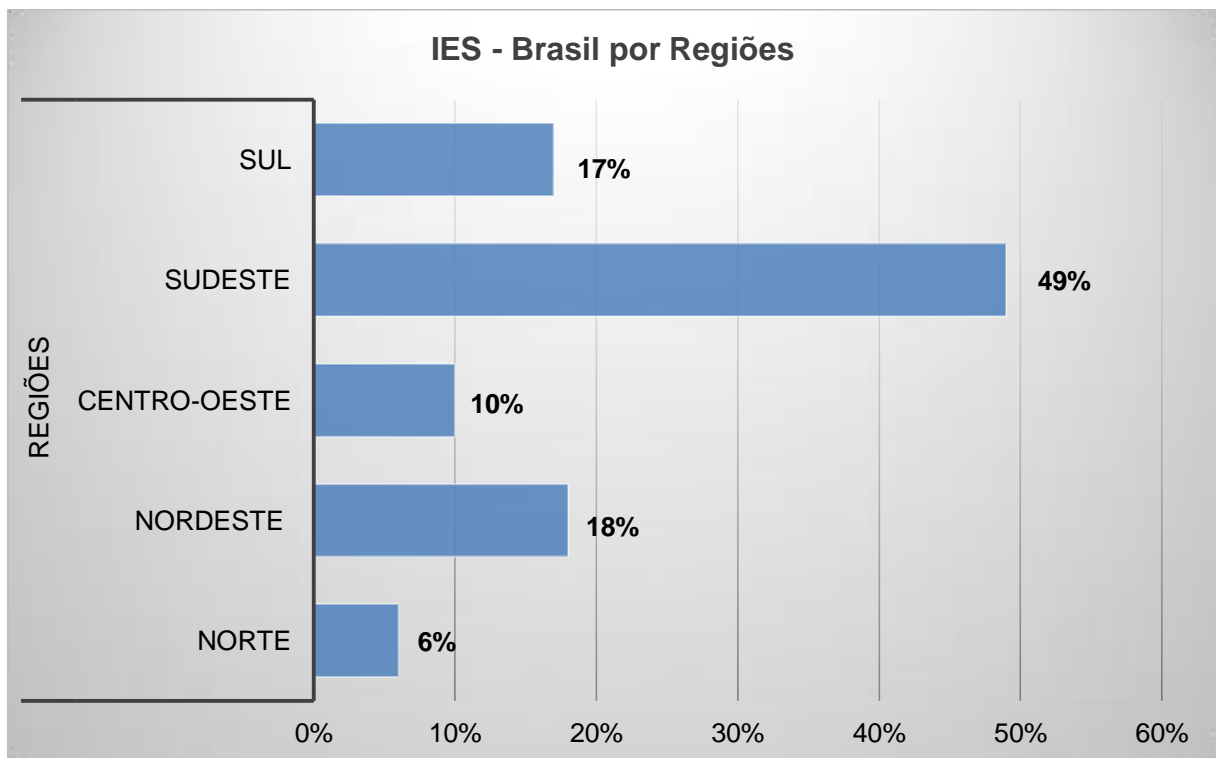
Fonte: dados extraídos do site:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_de_Goi%C3%A1s#Governantes_do_per.C3.ADo_do_republicano_.281889_.E2.80.94_2015.29. Acesso em 28. Jul.2015.

Ao analisar o gráfico 3, considerando as informações contidas no Projeto CNE/UNESCO, segundo Alvarez (2013), na apresentação dos dados das cinco regiões que compõem o Brasil, conforme o percentual de IES, temos: a Região Norte possui 6% das IES, a Região Nordeste, 18%; a Região Centro-Oeste, 10%; a

Região Sudeste, 49% e a Região Sul, 17% das IES. Um mapeamento mais específico para estudo destacou a Região Centro-Oeste, composta pelos seguintes estados: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, bem como o Distrito Federal; possui 7% da população do Brasil e suas 235 IES representam 10% da totalidade de IES do País.

Gráfico 3 - Representação das regiões brasileiras e o percentual de IES por região, conforme dados registrados por Alvarez (2013).



Fonte: Dados extraídos do Projeto CNE/UNESCO - Educação Superior - (ALVAREZ, 2013)

Embora os três estados apresentem um número equilibrado de IES na capital e no interior, no geral, a região com maior número de IES é a Região Sudeste, que compreende 49% desse percentual, encontrando-se o menor número de IES na Região Norte, atingindo 6%. Como o foco principal desse estudo é o estado de Goiás, registra-se que este estado passou a ocupar, em 2011, o 4º lugar na distribuição de IES no território nacional; 34% das IES estão na Capital 66%, no interior, ou seja, essa realidade confirma o grande avanço no quadro expansivo de IES no interior do estado.

3.2 A Expansão da Educação Superior em Goiás a partir de 1990

A partir de 1990, de acordo com os registros do Plano Diretor para a Educação Superior de Goiás (2006), esse nível de ensino foi regulamentado por meio de alterações da LDB, decretos, portarias e resoluções da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) e por legislação que trata especificamente da Educação Superior em Goiás como a Lei nº 26/98¹⁰.

No que se refere ao setor público, a expansão da Educação Superior em Goiás se deu mediante a ampliação de IES, cursos e vagas e a interiorização, por meio da criação e instalação de estabelecimentos isolados. Houve também o processo de expansão das IES privadas, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990. Além disso, esse período foi marcado pela ampliação das oportunidades de ingresso na Educação Superior, sobretudo, na UFG e nas IES que passaram integrar a UEG em 1999, como também nos Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

De acordo com Amaral (2011), conforme exposto no capítulo anterior, esse quadro expansivo passou e passa por condições desafiadoras, tonando urgente o estabelecimento de metas ou ações para intensificar o apoio às IES, para, assim, ir além das reformas educacionais, ou seja, essas propostas deveriam atender à realidade das IES, deixando de ser, em prol da diversidade, um atendimento elitista.

Vale destacar nesse contexto que, no campo da Educação Superior, segundo o Plano Diretor do Estado de Goiás (2006), a partir da segunda metade da década de 1990, houve propositivas mudanças no processo expansivo dessa modalidade de ensino com a abertura de IES privadas por todo o estado de Goiás. Aliado à expansão da Educação Superior privada, outros mecanismos foram implementados por meio de recursos públicos para se garantir o ingresso ao setor privado, como: bolsas de estudo¹¹, concessão de áreas para construção de prédios, alteração no zoneamento urbano, transporte e equipamentos, dentre outros. Assim, a Educação Superior tem-se destacado pela grande expansão das universidades, dos cursos e

¹⁰ Lei que regulamentou o Sistema Educativo de Goiás e por ações do CEE, caracterizando-se, portanto, por um processo de expansão e de interiorização da educação superior nos setores públicos e privados, em consonância ao movimento nacional para o setor. (GOIÁS, 2006, p.54).

¹¹ O programa do governo de concessão da bolsa universitária, instituído pelo Decreto nº 5.028, de 25 de março de 1999 e Lei nº 13.918, de 03 de outubro de 2001, ganha relevância para alunos matriculados no setor privado (GOIÁS, 2006, p.55).

das matrículas. Essa expansão tem como meta oferecer oportunidades de uma Educação Superior que atenda ao mercado de trabalho tanto nacional como internacional e essas oportunidades se concretizam por meio da Educação Superior pública e/ou privada, que têm atendido a um número significativo de demandas sido tema de importantes discussões.

Conforme registra o referido Plano Diretor,

Dentre os temas mais significativos, presentes no debate internacional sobre a Educação Superior, evidenciam-se a grande preocupação com a ampliação da demanda e a expansão e interiorização da Educação Superior; as necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; os objetivos e funções da Educação Superior no século XXI; o lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação; o papel das ciências sociais na análise da problemática mundial; a integração/unidade entre pesquisa e ensino; a eficiência, a qualidade, a competitividade e a equidade dos sistemas; as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; o papel da educação continuada na formação permanente; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a interdisciplinaridade; as relações das universidades públicas com o Estado e com o setor produtivo; o impacto da mundialização do capital nos planos e programas; o financiamento da Educação Superior; a relação entre investigação-tomada de decisões no campo da Educação Superior, entre outros (GOÍAS, 2006, p.27-28)

Consta desse Plano que a política para a Educação Superior, na tentativa de atender à grande demanda para esse ensino, constituiu-se sob a lógica da competitividade. Assim, abriram-se novas instituições e diversos cursos e, nesse percurso, não houve preocupação com questões de gestão e avaliação que assegurassem a qualidade do ensino. Essa condição foi um dos fatores evidenciados como causadores do rompimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, ao naturalizar a separação entre ensino e pesquisa interveio na lógica organizativa e acadêmica das instituições de ensino superior visando à expansão do sistema em atendimento às exigências e sinais de mercado, desencadeando um amplo processo de mercantilização da Educação Superior e, conseqüentemente, maior subordinação da gestão e da produção do trabalho acadêmico aos parâmetros do capital. Esse processo de privatização e, em larga escala, de mercantilização da Educação Superior alterou a correlação de vagas entre o setor público e privado, em detrimento do primeiro. (GOÍAS, 2006, p.29)

Ainda, de acordo com registros do Plano Diretor, torna-se necessário estabelecer novas políticas de gestão e regulação da Educação Superior em Goiás para se alcançar uma educação de qualidade que atenda ao tripé de funções da

universidade, condição para sua consolidação. Logo, torna-se imprescindível rever as proposições e ações a médio e a longo para mudar a realidade vivenciada nos dias atuais, dentre elas: “autonomia, financiamento, gestão democrática, infraestrutura, recursos humanos, entre outros” (*Idem*, p.30).

Tais encaminhamentos devem considerar ações emergenciais fundamentadas em quatro eixos:

a) a expansão pública e privada da Educação Superior, tendo por base os processos de democratização, privatização e massificação; b) as alterações na gestão e nas identidades institucionais das universidades e IES, em geral; c) a avaliação da Educação Superior, considerando os processos de flexibilização e regulação ainda em curso; d) as contribuições da investigação em Educação Superior no país, visando a contribuir com a definição de políticas e tomadas de decisão, além da construção de bases para a pesquisa e estudos na área. (*Ibidem.*)

Nesse sentido, a sugestão proposta nesse Plano para consolidação dessas instituições, conforme o quadro 2 é, primeiramente, avaliar como se encontra o processo de expansão das universidades nos últimos tempos para propor novas ações otimizadas por políticas de financiamento que elevem a qualidade da Educação Superior em Goiás.

Quadro 2 - Ações de expansão da Universidade Estadual de Goiás – 2006.

AÇÕES NECESSÁRIAS	
Cursos de Graduação	Abertura de novos cursos, novas vagas e novas turmas, sendo (diurno e noturno), interiorização das atividades acadêmicas e implantação de projetos e formação na modalidade a distância;
Cursos de Pós-Graduação	Criação de novos cursos e programas stricto sensu e outros;
Campo de Pesquisa	Ampliação de novos grupos e diretórios de pesquisa, criação e fortalecimento de agências de fomento à pesquisa;
Cursos de Extensão	Diversificar as atividades (interação Educação Superior e sociedade).

Fonte: Plano Diretor para a Educação Superior de Goiás (2006)

Nesse enfoque, Oliveira e Lemos (2009) lembram que nos anos de 1990 a expansão do ensino superior em Goiás, principalmente, a partir de 1995, teve uma evolução considerável devido à expansão das IES privadas e de outras instituições que oferecem esse nível de ensino, pela interiorização da expansão por meio das

IES municipais e unidades universitárias isoladas que passaram a integrar a UEG e também pela expansão dos cursos de graduação ofertados pela UFG.

Destacam que

[...] neste processo de expansão acelerada, ocorreu a criação da UEG, instalada por meio de Unidades e Polos Universitários, em mais de 50 municípios goianos e que, em 2006, ofertou 109 cursos de graduação presencial, sendo a maioria no turno noturno, principalmente nas unidades do interior. Além disso, em outra direção, o governo de Goiás foi o primeiro a implantar um Programa de Bolsa Universitária¹² com recurso do Tesouro Estadual. Esse Programa já atendeu mais de 70 mil estudantes em IES privadas que não tinham condições de pagar suas mensalidades. Tal processo certamente amenizou as altas taxas de inadimplência das IES privadas do estado, assim como viabilizou o funcionamento de várias instituições (*Idem*, p.46).

Para os autores, “A expansão da Educação Superior é uma demanda constante da sociedade goiana como parte constitutiva das prioridades e das ações do estado, em sintonia com os padrões de regulação e gestão emanados pelos órgãos normativos” (OLIVEIRA; LEMOS, p. 44).

Considerando a expansão e interiorização das IES públicas, de acordo com o Plano Diretor do Estado, o estado de Goiás, para garantir o acesso ao ensino superior nessas IES enfrenta dificuldades na garantia de financiamento de verbas públicas para as instituições, problemas com a estrutura física, pequeno índice de professores efetivos, ausência de plano de qualificação, carreira e remuneração, laboratórios e bibliotecas precárias, estruturação institucional e acadêmica defasados, dificuldade de integração entre os campi universitários. Segundo informações da SECTEC/Goiás (2015)¹³, a nova estruturação da UEG, desenvolveu um quadro de fragilidades considerável em se tratando de sua infraestrutura.

O modelo de estruturação da UEG trouxe consigo as potencialidades e as fragilidades das instituições a ela incorporadas, conseqüentemente, ampliou significativamente as questões referentes ao quadro docente,

¹² O programa do governo de Goiás de concessão da bolsa universitária, instituído pelo Decreto nº 5.028, de 25 de março de 1999 e Lei nº 13.918, de 03 de outubro de 2001, ganha relevância para alunos matriculados no setor privado. Este programa já contemplou 57.817 estudantes, no período de 1999 a 2005, ultrapassando o estabelecido no PPA – 2004-2007 que previa conceder, por meio da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), 50.000 bolsas de até R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta) reais para o aluno matriculado em educação superior no estado, até 2007. Em contrapartida, o beneficiado pela bolsa universitária deve prestar horas atividades, a cada semestre, em órgãos públicos, Organizações não Governamentais (ONGs) e empresas ligadas aos programas.

¹³ SECTEC /GOIÁS (2015). Secretaria de Ciência e Tecnologia. Disponível no site: <http://sectec.projetos.goias.gov.br/post/ver/153158/plano-diretor--dimensoes-de-qualidade-da-educacao-superior-em-goias> . Acesso 20 Jan. 2015.

biblioteca, laboratórios, salas de aulas adequadas, processos de comunicação entre Reitoria e IES, entre outros (GOIÁS, 2015, s/p.).

Mesmo com as fragilidades dessa instituição ainda por serem resolvidas, o Conselho Estadual de Educação (CEE) credenciou a UEG, com a condição de que esta resolva, em tempo determinado, os problemas, principalmente, no que tange “à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de estruturar-se academicamente em consonância com os padrões de qualidade da educação universitária estabelecida no país” (*Idem*, s/ p.). Nesse contexto, pontua que,

Apesar da existência de dificuldades relacionadas ao quadro de professores, projetos acadêmicos e infra-estrutura, alguns avanços se processaram na estruturação da UEG, especialmente nos dois últimos anos, tais como: aprovação de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a estruturação de seu Estatuto e Regimento em consonância com os dispositivos legais, eleição para Reitor e para Diretor das UnU, o credenciamento da instituição, entre outros (*Ibidem*, 2015, s/p.).

Vale destacar as colocações feitas por Bittar; Oliveira; Lemos (2011) ao realizarem um diagnóstico de como se desenvolveu a Educação Superior a partir da década de 1990. Ao citarem Ristoff, apontam as dez características principais que direcionaram a heterogeneidade de como transcorreu seu processo de expansão: “a) expansão, b) privatização, c) diversificação, d) centralização, e) desequilíbrio regional, f) ampliação do acesso, g) desequilíbrio de oferta, h) ociosidade de vagas, i) corrida por titulação, j) lento incremento na taxa de escolarização superior”. (BITTAR; OLIVEIRA; LEMOS, p.124). Destacam ainda que, segundo dados do INEP, de 2010, quanto às instituições, cursos, matrículas, vagas e concluintes, o maior percentual de expansão recai sobre as IES privadas em relação às IES públicas.

Assim, declaram que “A reforma da Educação Superior ocorrida, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, implicou um processo de reestruturação da Educação Superior, alterando significativamente a situação estabelecida desde a reforma universitária de 1968” (*Idem*, p.126). Essa afirmação vem confirmar que a realidade da Educação Superior no Brasil transcorreu em conformidade com as ações políticas implantadas a partir da década de 1990.

Tabela 11 - Matrículas nas Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa – Goiás – 1999 a 2013.

Ano	Total Geral	IES Públicas				IES Privadas		
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total Geral	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos
1999	57.634	22.628	22.628	9.008	1.907	35.006	11.915	23.091
2000	72.769	25.845	12.403	11.372	2.070	46.924	17.122	29.802
2001	88.923	35.122	14.409	18.352	2.361	53.801	22.157	31.644
2002	119.297	49.658	15.261	31.575	2.822	69.639	32.097	37.542
2003	137.724	53.199	15.938	34.113	3.148	84.525	42.307	42.218
2004	144.406	52.851	33.431	15.982	3.438	42.581	91.555	48.974
2005	149.034	48.828	15.782	28.795	4.251	100.206	48.726	51.480
2006	149.384	46.606	16.614	25.478	4.514	102.778	51.194	51.584
2007	155.851	52.400	17.309	25.607	9.484	103.451	60.607	42.844
2008	157.975	52.107	18.530	24.325	9.252	105.868	67.053	38.815
2009	158.224	50.942	20.789	20.937	9.216	107.282	80.944	26.338
2010	173.003	52.822	23.592	19.737	9.493	120.181	----	-----
2011	194.616	56.410	27.084	19.631	9.695	138.206	65.608	57.483
2012	192.098	56.518	27.764	18.262	10.492	135.580	-----	-----
2013	183.629	58.232	29.351	17.433	11.448	125.397	58.753	66.644

Fonte: Tabela elaborada pela autora com (Dados do Brasil, INEP, MEC, Censo da Educação Superior, 1999-2013), extraídos do site: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1181/goias_matriculas.pdf.

Em se tratando de Goiás, convém registrar que, no que se refere à Educação Superior, olhando-se o quadro expansão, o número de matrículas em cursos de graduação presencial, segundo Silva (2008), teve aumento significativo. Em 1990, o registro foi de 33.986 matrículas e, em 1999, esse número saltou para 57.634, um avanço de 70% nesse período.

Conforme tabela 11, no início do governo Marconi Perillo (1999-2003), Goiás contava, em 1999, com 57.634 matrículas no total geral das IES, sendo 22.628 em IES públicas e 35.006 em IES privadas. Já em 2002, no final do primeiro mandato, Goiás teve considerável aumento das matrículas. No total geral, de 57.534 matrículas passou para 119.297 e, desse total, 49.658 eram das IES públicas e 69.639 das IES privadas. O total geral de matrículas nas IES aumentou 107%, sendo 119,4% em IES Públicas e 99% para as IES privadas. Em 2006, final do segundo mandato de Marconi, Goiás contava com 149.384 matrículas nas IES, sendo 46.606 nas IES públicas e 102.778 nas IES privadas. Considerando esses

dados, percebe-se que houve um avanço das matrículas tanto para as IES públicas quanto para as privadas. No terceiro mandato do governo Marconi Perillo, o total de matrículas nas IES, em 2011, que era de 194.616 IES, no final do mandato, em 2014, (dados de 2013) registrava 183.629 matrículas, sendo 58.232 em IES públicas e 125.397 nas privadas.

Observa-se, portanto, que no final do terceiro mandato de Marconi Perillo houve uma redução no número de matrículas nas IES goianas. Vale ressaltar que essa redução ocorreu nas IES privadas, ou seja, em 2011 eram 138.206 matrículas e em 2013 caiu para 125.397, queda que alcançou um percentual de 10,21% nas matrículas das IES privadas; enquanto as matrículas para as IES públicas passaram de 56.410 para 58.232, aumento de 2,86%.

Considerando as IES estaduais, no primeiro governo de Marconi Perillo, é perceptível a expansão da Educação Superior a partir de 1999. Em 2000, o número de matrículas era de 11.372, em 2001 esse número saltou para 18.352, um avanço significativo de 61,3%; em 2002 o aumento foi ainda mais expressivo, de 18.352 passou para 31.575, alcançando um percentual de 72%.

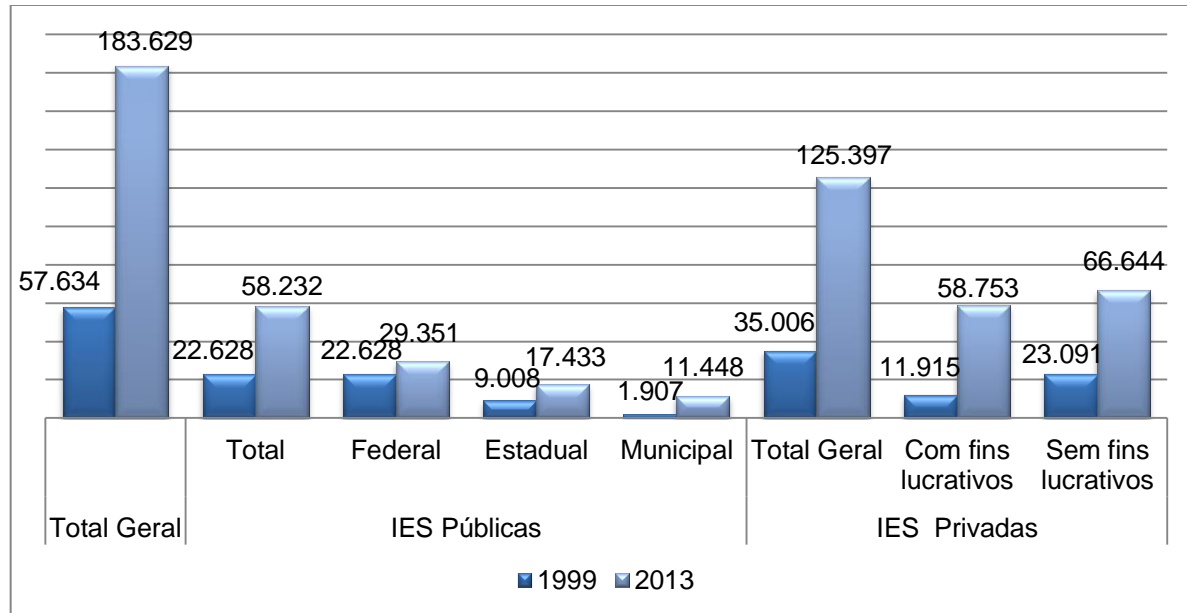
Segundo Silva (2008), esse expressivo número se deu também pelo fato da UEG ter implantado o curso de Licenciatura Plena Parcelada (2001 e 2003), programa criado pelo governo do estado para ingresso de docentes que não possuíam o ensino superior. Assim sendo, o número de matrículas para esse curso foi maior do que para os cursos regulares.

O autor afirma ainda que, a partir de 2004, os números de matrículas para os cursos regulares se mantiveram estáveis, enquanto as matrículas para o curso do programa emergencial de formação de professores diminuíram progressivamente.

Na análise do gráfico 4, percebe-se que o quadro de expansão de matrículas nas IES do estado de Goiás chama atenção para o grande avanço nas matrículas das IES públicas, embora esse avanço se tenha dado com maior ênfase nas IES privadas. Para as IES públicas, nota-se que, de 1999 para 2013, o total geral de matrículas ampliou-se em 157,34%, enquanto o total geral das matrículas nas IES privadas alcançou 258,19%. Considerando a totalidade das IES públicas, nas federais, o avanço foi de 29,71%, nas estaduais, de 93,52% e nas municipais, um avanço de 500,31%, ou seja, o maior percentual de aumento. Em se tratando das matrículas nas IES privadas, nas instituições com fins lucrativos o aumento foi de

393,1%, enquanto as matrículas nas IES sem fins lucrativos, o percentual de aumento alcançou 188,61%.

Gráfico 4 - Comparativo de matrículas nas IES do estado de Goiás no período de 1999 e 2013 (Censo 2013).



Fonte: Elaborado com dados da Educação Superior (Censo 1999 – 2013).

O discurso de modernização e desenvolvimento regional proposto para Goiás nas duas últimas décadas, conforme os registros do Plano Diretor (2006), deu-se em um movimento de interiorização da Educação Superior e efetivou-se em meio a um tímido processo de expansão da IES públicas desse nível de ensino, enquanto as IES privadas superaram todas as expectativas de ampliação. Essa necessária expansão se promoveu por meio do agrupamento das faculdades localizadas nas cidades do interior goiano reunidas sob a denominação de UEG.

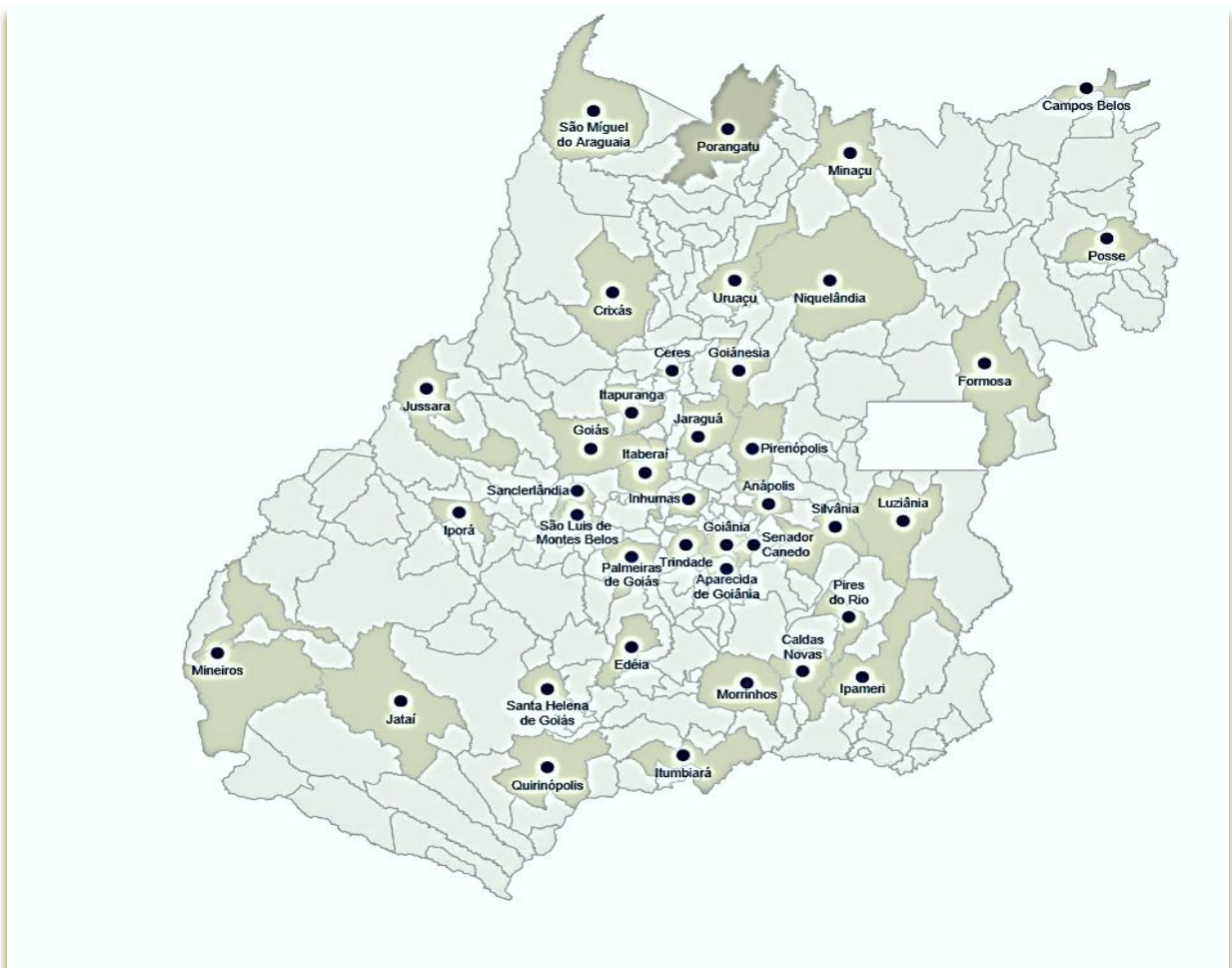
3.3 A Universidade Estadual de Goiás: uma instituição de graduação e pós-graduação MultiCampi

A sede administrativa da UEG está localizada no município de Anápolis no Estado de Goiás. Seus 42 Campi de Educação Superior pública e gratuita estão distribuídos em 39 municípios goianos, conforme dados extraídos do Relatório Institucional 2013 (UEG - Gestão 2012-2016) publicado em 2014. Segundo Carvalho (2013),

A UEG foi criada pela Lei Estadual n.º 13.456 de 16 de abril de 1999, que regulamentou um amplo processo de reforma administrativa no Estado de Goiás. Dentre outras mudanças, a Lei transformou a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) em UEG e incorporou a ela, mais 28 faculdades isoladas já existentes em várias regiões do estado. Destas 28 IES estaduais, somente 13 estavam em funcionamento, conforme dados do INEP e Moreira (2007). As demais faculdades já haviam sido criadas, porém somente no papel, pois não funcionavam (p. 79).

A autora ressalta que essa Lei alterou a Fundação Universidade Estadual de Anápolis em Fundação da Universidade Estadual de Goiás e lembra que, no período de criação da UEG, o Brasil passava por grandes transformações neoliberais ao qual se vinculava o incentivo privatista à Educação Superior com apoio do governo FHC, que se revelou um dos grandes incentivadores do processo de gestão com tendências neoliberais ao qual Goiás aderiu.

Figura 1 - Mapa do estado de Goiás - Localização das cidades que têm Campus da Universidade Estadual de Goiás – UEG



Fonte: Site da UEG –Disponível em: http://www.ueg.br/conteudo/632_ondexestamos. Acesso em 02.Fev.2016

Quadro 3 - Identificação dos 42 Campi da Universidade Estadual de Goiás e as respectivas cidades

Campus da UEG	
1. UEG Anápolis: Ciências Exatas e Tecnológicas	22. UEG Jataí
2. UEG Anápolis: Ciências Sócio-Econômicas e Humanas	23. UEG Jussara
3. UEG Anápolis Educação a Distância	24. UEG Luziânia
4. UEG Aparecida de Goiânia	25. UEG Minaçu
5. UEG Caldas Novas	26. UEG Mineiros
6. UEG Campos Belos	27. UEG Morrinhos
7. UEG Ceres	28. UEG Niquelândia
8. UEG Crixás	29. UEG Palmeiras de Goiás
9. UEG Edéia	30. UEG Pirenópolis
10. UEG Formosa	31. UEG Pires do Rio
11. UEG Goianésia	32. UEG Porangatu
12. UEG Goiânia - Esefego	33. UEG Posse
13. UEG Goiânia - Laranjeiras	34. UEG Quirinópolis
14. UEG Goiás	35. UEG Sanclerlândia
15. UEG Inhumas	36. UEG Santa Helena de Goiás
16. UEG Ipameri	37. UEG São Luís de Montes Belos
17. UEG Iporá	38. UEG São Miguel do Araguaia
18. UEG Itaberaí	39. UEG Senador Canedo
19. UEG Itapuranga	40. UEG Silvânia
20. UEG Itumbiara	41. UEG Trindade
21. UEG Jaraguá	42. UEG Uruaçu

Fonte: Dados extraídos no Relatório Institucional da UEG (2013)

De acordo com o Relatório Institucional (2013), a UEG registra como subsídios alguns programas e projetos internos e externos que representam as ações desta IES. Ações apresentam a intenção de se buscarem recursos juntamente a outros órgãos para apoiar a formação para docência no ensino superior e em outros níveis e modalidades de ensino, fomentar a pesquisa em

educação e também estimular a produção científica. No entanto, ao analisarmos as propostas dos programas em curso na UEG, é possível perceber que, em grande medida, estes estão vinculados aos programas financiados pelo governo federal (MEC), o que explicita a influência dos recursos federais e a ausência de políticas institucionais de fomento a atividades acadêmicas para além da oferta de ensino propriamente dito.

Quadro 4 - Programas internos e externos avaliados para participações (2013).

PROGRAMAS INTERNOS E EXTERNOS AVALIADOS PARA PARTICIPAÇÕES	
(PARFOR) Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica	Ações do MEC por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em parceria com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e das Instituições Públicas de Educação Superior. A equipe da UEG está analisando a viabilidade a adesão ou não ao programa, com a intenção de atender professores que ainda não possuem graduação ou que querem fazer uma segunda graduação.
(PASEM) SUBVENCIONES/ MERCOSUL	Propõe a criação de Redes de Instituições de Formação Docente (convênio Mercosul e União Europeia) objetiva integração e identidade regional na tentativa de solucionar problemas ligados à superação da violência, abandono. A equipe analise também a possibilidade de aderir a esse programa.
(Procampo)	Programa de apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo. Voltado para formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas rurais. Em especial a grupos Quilombola. A equipe empreenderá estudos para possível adesão ao programa.
(OBEDUC) Observatório da Educação	Programa em parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o propósito de fomentar estudos e pesquisas em educação e a articulação entre pós-graduação, licenciaturas, escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos para mestres e doutores. Preliminarmente considera-se preciso aprofundar os estudos para uma possível adesão ao Programa.
Programas de Intercambio	Foram analisados para estudo, pesquisa e intercambio internacional: (PVE) Programa Professor Visitante do Exterior e (PAESP) Bolsista Jovem Talento e Pesquisador Visitante Especial.
Projeto de Pedagogia Ambiental (UEG de Jaraguá)	Recebeu a visita da equipe da UEG para acompanhamento e orientação das ações.

Fonte: Informações extraídas do Relatório Institucional 2013 da UEG (Gestão 2012 – 2016).

Conforme Relatório Institucional da UEG (2013), em se tratando de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a UEG oferece os seguintes cursos: Ciências Moleculares, Engenharia Agrícola, Ensino de Ciências, Educação, Linguagem e Tecnologia, Território e Expressões Culturais do Cerrado, Produção vegetal e Recursos Naturais do Cerrado.

Em relação ao quadro expansivo da UEG, segundo dados de 2014¹⁴, há números relevantes que devem ser observados, uma vez que essas informações nos fornecem elementos para compreensão não somente do processo de expansão, mas também, em relação ao impacto dessa expansão na produção do conhecimento dessa instituição.

Considerando os dados de 2014, a UEG registrou:

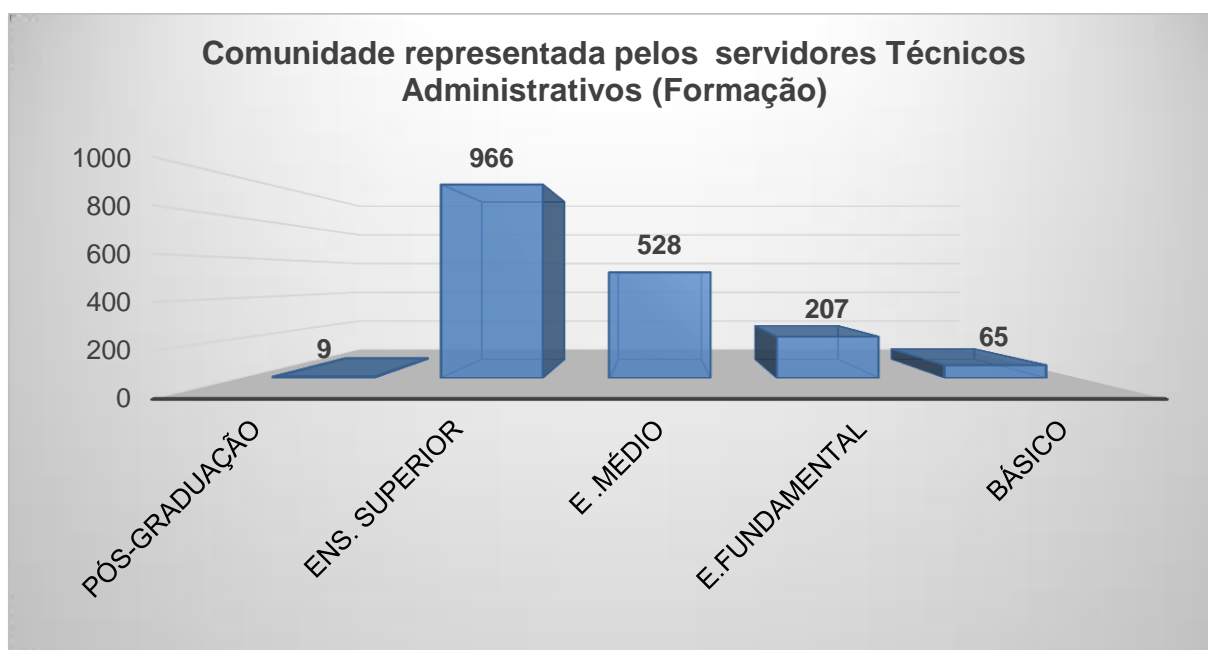
- 17.145 estudantes matriculados por modalidade, sendo: 9.301 nos cursos de Licenciatura, 595 em cursos de Bacharelado e 1.888 em cursos tecnológicos;
- 330 Projetos de Pesquisa, que contemplam 392 alunos em Iniciação Científica;
- 454 Projetos de Extensão, com 314.447 pessoas alcançadas;
- Na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, 10 programas de mestrado com 54 formados e 55 pesquisas realizadas;
- Na Pós-Graduação *Lato Sensu*, 15 cursos, com 657 alunos atendidos;
- 42 bolsistas do Programa Ciências Sem Fronteiras;

A Assistência Universitária da UEG atendeu 2.730 pessoas disponibilizando mais R\$ 7,3 milhões de recursos próprios e mais de 4,9 milhões de recursos externos em bolsas. Esses índices de investimento revelam que há uma forte vinculação das ações institucionais dessa instituição às políticas nacionais, explicitando o baixo investimento e a carência de programas/políticas institucionais na implementação de medidas voltadas para a assistência estudantil, ficando limitada às ações e recursos de governo federal. Esses dados confirmam que as limitações das políticas e dos investimentos estaduais são condicionantes da produção acadêmica.

¹⁴ Material produzido Coordenação Geral de Comunicação com a colaboração das equipes de Pró-Reitoria, Pesquisa, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças, Coordenação de Relações Institucionais e Internacionais e Coordenadoria Geral de Bolsas. (Jornal/Revista publicado em 01/12/2015). Disponível no site oficial da UEG. <http://www.ueg.br/?aplicativo=revista&funcao=visualizar&variavel=22>. Acesso em 02.fev.2016.

No que se refere ao quadro de servidores da UEG, de acordo com informações extraídas do site oficial dessa instituição, os dados registram 1.775 servidores técnicos administrativos e 2.032 professores docentes. Assim, o gráfico 5 traz o registro dos servidores Técnicos Administrativos representados em quantidade por grau de formação. Observa-se, portanto, que apenas nove desses servidores possuem Pós-Graduação, 966 possuem o Ensino Superior, 528 o Ensino Médio, 207 o Ensino Fundamental e 65 têm apenas a Educação Básica que, representado, nesse contexto, pelos servidores que não possuem Ensino Fundamental Completo.

Gráfico 5 - Representação dos servidores Técnicos Administrativos da UEG - 2014.



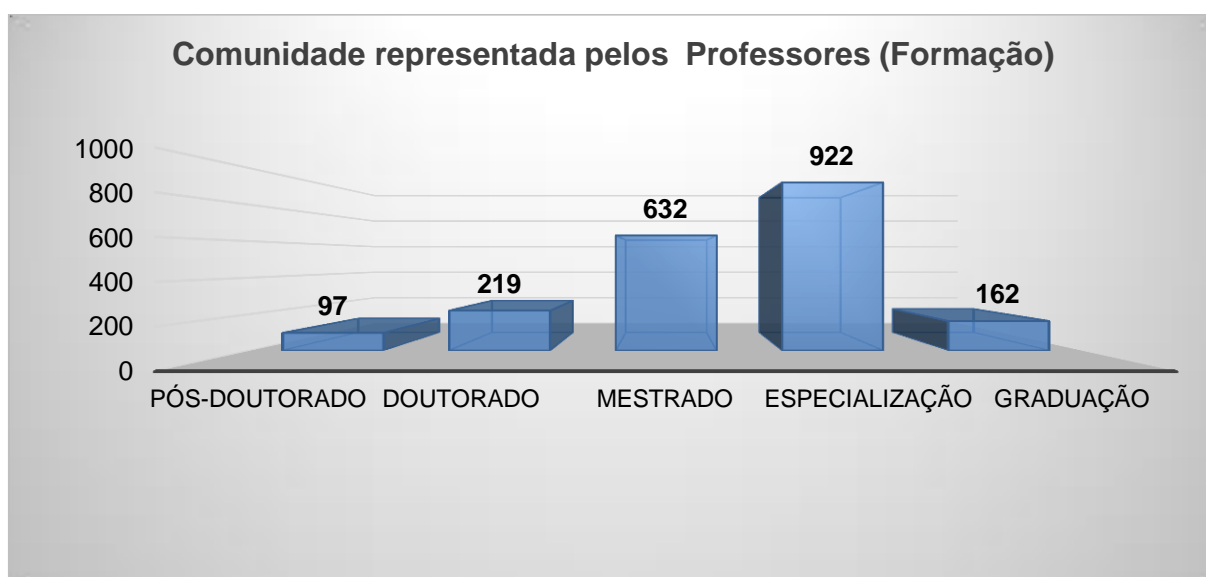
Fonte: Dados extraídos do site <http://www.ueg.br/?aplicativo=revista&funcao=visualizar&variavel=22>. Acesso e, 02.fev.2016.

Para os docentes, a representatividade do grau de formação registra que o percentual com Pós-Doutorado é de apenas 4,77% (97), com Doutorado, 10,77% (219) e com Mestrado 31,10% (632). Já os Especialistas representam 45,37% (922), ou seja, a maioria dos docentes ainda não possui formação *stricto sensu*, formação recomendada para atuação na Educação Superior. E, ainda, 7,97% (162) dos docentes têm como mais alto nível de formação a graduação. Esses dados confirmam a necessidade da UEG de incentivar o processo de formação dos

docentes para aumentar o percentual de mestres e doutores que trabalham na Educação Superior.

Torna-se relevante destacar, nesse contexto, que, em 1995, a UEG não apresentava condições de atender ao percentual de professores com titulação que viria a ser previsto na Lei nº 9.394/1996, ou seja, que as IES deveriam ter em seu quadro de docentes 1/3 de professores com titulação de mestres e doutores, condição estabelecida pela LDB para a caracterização de uma universidade. Também importa registrar que, mesmo com o grande avanço de professores com os títulos de mestres e doutores, em 2013, o percentual, que alcançou 46% com docentes com titulação *stricto sensu*, não é, ainda, significativo, considerando-se os percentuais atuais do conjunto das universidades públicas brasileiras, e o período de 20 anos já passados da LDB. Assim sendo, a busca de recursos para que o corpo docente obtenha a titulação específica, como mestrado e doutorado, condição para o exercício da docência universitária e para tornar-se agente com capital necessário para a aquisição de reconhecimento no interior do campo acadêmico, configura-se como uma necessidade urgente. Com efeito, é necessário mudar a realidade atual de modo que em breve tempo os ainda especialistas, tanto nas IES públicas quanto privadas, titulem-se em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Gráfico 6 - Representação dos Professores da UEG – dados 2014.



Fonte: Dados extraídos do site <http://www.ueg.br/?aplicativo=revista&funcao=visualizar&variavel=22>. Acesso em, 02 fev.2016.

3.4 UEG e suas condições legais: leis, reconhecimento e avaliação

No que se refere aos cursos ministrados pela UEG, pode-se comprovar que houve avanço considerável. Em 1999, a Universidade oferecia 57 cursos, de acordo com os Indicadores por grau acadêmico dos cursos presenciais e a distância. Em 2013, esse número alcançou 157 cursos, num aumento de 168,4%. Conforme o Relatório Institucional da UEG (2013), os cursos, organizados em conformidade com as leis vigentes, têm como meta preparar seus alunos para atuar no mercado de trabalho, tanto no exercício do magistério no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e em cursos profissionalizantes como para a realização de pesquisas. Para tanto, esses cursos passam por processos permanentes de avaliação institucional interna, por meio de autoavaliação, como também por avaliação externa, realizada pelo CEE, em conformidade com os art. 15 e 16 da Resolução do CEE, de 06 de julho de 2006. Essa é uma condição importante, uma vez que a validade dos cursos é de, no máximo, cinco anos. Em 2013, 101 cursos que integram os 42 campi da UEG foram visitados pelas Comissões Verificadoras do CEE e desse, 82 cursos passaram por renovação e de reconhecimento em 2013, tendo validade até 31/12/2015.

Como o foco dessa pesquisa é o Campus Porangatu, o quadro 5 representa apenas o reconhecimento dos cursos da UEG Campus Porangatu que passaram por Renovação e de Reconhecimento em 2013 com o prazo de validade em 2015. Dos sete cursos oferecidos, seis passaram por esse reconhecimento.

Quadro 5 - Cursos renovados em 2013 com validade até 2015.

CURSO	INICIO	AUTORIZAÇÃO	ATOS NORMATIVOS	VALIDADE
Ciências – Habilitação em Biologia	21/02/2000	Decreto nº 5.181 de 11/03/2000, com efeito retroativo a 10/09/1999.	Renovação de Reconhecimento. Portaria nº 1072 de 10/05/2013-DOE de 15/05/2013.	31/12/2015
Geografia	15/04/1985	Decreto nº 9.346 de 20/06/1985. DOE 21/06/1985.	Renovação de Reconhecimento. Portaria nº 1.258 de 05/06/2013-DOE de 10/06/2013.	31/12/2015
História	15/04/1985	Decreto nº 91.346 de 20/06/1985. DOU 21/06/1985.	Renovação de Reconhecimento. Portaria nº 1.258 de 17/07/2013-DOE de 15/05/2013.	31/12/2015

Letras- Habilitação Português e Inglês	15/04/1985	Decreto nº 91.346 de 20/06/1985. DOU 21/06/1985.	Renovação de Reconhecimento. Portaria nº 1.411 de 10/05/2013-DOE de 15/05/2013.	31/12/2015
Matemática	21/02/2000	Decreto nº 5.181 de 13/03/2000, DOE 16/03/2000, com efeito retroativo a 10 /09/1999.	Renovação de Reconhecimento. Portaria nº 1072 de 10/05/2013-DOE de 15/05/2013.	31/12/2015
Sistema de Informação	11/03/2003	Resolução CSU nº 26-1 de 18/10 2002.	Renovação de Reconhecimento. Portaria nº 2.681 de 13/11/2013-DOE de 13/11/2013.	31/12/2015

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados do Relatório Institucional da UEG (2013)

3.5 Impasses da profissão docente na UEG: formação, qualificação, condições de trabalho e de produção científica

Tomando por base o grau de formação dos docentes da UEG é relevante registrar que, em 1999, havia 87 professores com graduação, representando um percentual de 12,1 % dos professores em exercício e afastados. Em 2002 esse número foi para 202 e continuou com a representação de 12,5%; em 2004 reduziu para 100, ou seja, 5,9% dos docentes com graduação. Percebe-se, com isso, que, os professores tiveram interesse em se qualificarem. Em 1999, 73,9% (531) dos professores estavam representados por especialistas e, em 2013, o total era de 46% (1.070) com especialização. Os mestres, em 1995, eram apenas 12,5% (90), em 2013, esse número foi para (678), alcançando um percentual de 30% com mestrado; os docentes com doutorado, em 1999, eram 5% (11), em 2013, esse número saltou para 16,2% (305).

Tabela 12 - Dados com a representação das funções dos docentes por grau de formação no período de 1999 a 2013.

Ano	Grau de Formação								Total
	Graduação	%	Especialização	%	Mestrado	%	Doutorado	%	
1999	87	12,1	531	73,9	90	12,5	11	1,5	719
2000	134	14,3	652	69,7	134	14,3	16	1,7	936
2001	123	12	705	68,7	172	16,8	26	2,5	1.026

Ano	Grau de Formação								Total
	Graduação	%	Especialização	%	Mestrado	%	Doutorado	%	
2002	202	12,5	1.129	69,8	248	15,3	38	2,4	1.617
2003	147	9,6	1.030	68	300	19,6	50	3,3	1.527
2004	100	5,9	1.117	66	409	24,2	65	3,8	1.691
2005	100	5,7	1.175	67	409	23,4	65	3,7	1.749
2006	65	4,6	799	56	463	32,6	94	6,6	1.421
2007	106	4,7	1.243	56	709	31,6	183	8,2	2.441
2008	164	7,2	1.323	58	654	28,5	151	6,6	2.292
2009	212	9,4	1.246	55	623	27,6	176	7,8	2.257
2010	302	11,4	1.409	53	739	27,8	209	7,9	2.659
2011	313	12,6	1.275	51	681	27,4	218	8,8	2.487
2012	319	13,7	1.090	47	677	29	250	10,7	2.336
2013	233	10,4	1.027	46	678	30	305	16,2	2.243

Fonte: Brasil, INEP, MEC – Censo da Educação Superior – 1999 a 2013 (Elaboração: UEG – Gerencia de Avaliação Institucional). Disponível no site oficial da UEG - http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1885_uegxemxdados . Acesso em: 20 Jan. 2016.

Quanto às questões relacionadas às categorias formação, qualificação, condições do trabalho docente, produções e outros pontos que envolvem os professores no exercício de suas funções, há na UEG, uma infinidade de situações que resultam em desafios e contraposições consideradas relevantes de destacar em função de sua importância na vida profissional dos docentes. E como a pesquisa proposta para esta dissertação tem como foco o processo investigativo que envolve a UEG, pensar essas categorias é essencial para a compreensão da realidade de nossas universidades e dos professores. Estes fazem parte do campo acadêmico/ universitário, convivendo e compartilhando o mesmo *habitus*, que vem a ser o mediador entre os agentes desse campo, tanto no que concerne ao ser individual quanto no coletivo, que Bonnewitz registra, apoiando-se na sociologia bordieusiana:

[...] *habitus* é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão (BONNEWITZ, 2003, p.77).

Com essa concepção, Bonnewitz (2003) revela que “O *habitus* também é sensível à mudança social, por um lado, quando surge um desajuste entre as condições de produção do *habitus* e as condições nas quais este é levado a funcionar” (*Idem*, p.88). Dessa forma, é possível compreender que os agentes de um campo, dependendo das circunstâncias em que o campo funciona, às quais frequentemente ajustar-se-ão em conformidade com as condições que lhes são oferecidas.

Nessa abordagem, percebe-se a importância deste estudo, que permite entender a lógica das práticas dos professores da UEG, uma vez que esta é constituída em meio a condições reguladas pelo estado de Goiás, governado com base em políticas neoliberais que não têm priorizado as condições de trabalho e formação dos docentes atuantes na educação superior.

Na opinião de Oliveira, Dourado e Amaral (2008), em Goiás, há, por um lado, um quadro de insatisfação entre os professores com Mestrado e Doutorado no exercício do magistério superior e, por outro lado, há certo desinteresse na contratação de professores que possuem esses títulos, levando à oferta de um ensino superior de baixa qualidade; pensar essa qualidade exige das IES pensar a integração entre ensino e pesquisa. Segundo os autores, destaca-se um maior número de docentes mestres e doutores na UFG e na PUC. Depois destas, o maior número de professores com essa qualificação está nos CEFETS, atuais IFs.

Nesse contexto, os autores acima citados alertam para a relevância da ampliação dos investimentos em planos de carreira e vencimentos; do apoio à qualificação, com bolsas de Mestrado e Doutorado; a realização de programas institucionais para qualificação das IES em procedimento de consolidação. Observam ainda que o desenvolvimento de Goiás e da região Centro-Oeste só será solidificados integralmente com profissionais qualificados.

Além disso, esses autores expõem a importância de se reverem questões como o alto índice de professores contratados sem a devida qualificação como docente de ensino superior, e lembram, ainda, que, mesmo assegurado nos documentos das IES, o direito de afastamento para qualificação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com a devida garantia de remuneração integral, este não vem sendo garantido plenamente.

As condições oferecidas aos professores das IES em Goiás têm-se revelado insatisfatórias, o que traz como resultado a baixa produção intelectual e bibliográfica,

tanto para os eventos científicos como para publicação de artigos, livros, capítulos de livros e outras produções. Essa situação, segundo esses autores, é reflexo do isolamento das IES e do corpo, que não recebe o devido incentivo para se dedicar à produção intelectual.

Esses mesmos autores trazem, ainda, como destaque dois pontos que merecem ser observados e analisados: grande parte das IES estaduais e municipais não tem expressividade em intercâmbios internacionais devido à falta de elaboração de projetos apoiados com fundo público; além disso, não são realidade na maioria das IES as propostas de iniciação científica, fator essencial para impactar também o avanço da produção do conhecimento científico, fundamental para a consolidação do que seria função de um campo universitário.

Diante de todos esses impasses, frente ao contexto da Educação Superior em Goiás, os autores acima citados, indicam a necessidade de se repensar, dentre outras, as seguintes questões: avaliação institucional mais consistente; ampliação dos acervos das bibliotecas; laboratórios mais específicos para cada área de ensino; aumento do corpo docente com a devida qualificação/titulação na área específica; ampliação da produção intelectual com maior percentual possível de docentes envolvidos; ampliação das linhas de pesquisa das IES; implementação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* devidamente autorizados pelos órgãos competentes; efetivação de programas de iniciação científica e de apoio aos projetos elaborados pelas IES; incentivo à qualificação docente em nível de mestrado e doutorado e apoio a eventos científicos; divulgação dos projetos e produtos de pesquisas; adoção de medidas que garantam a qualidade dos cursos de graduação; aumento da produção bibliográfica com destaque para livros, capítulos de livros, publicação de artigos; melhores condições de trabalho para o corpo docente e servidores técnicos administrativos; garantia de recursos que assegurem a expansão e a manutenção das IES.

Em suma, para que essas ações se tornem realidade, visando à melhoria da qualidade do ensino superior em Goiás e no Brasil, torna-se primordial o aumento de recursos financeiros que atendam às reais necessidades de um ensino que merece destaque em função da importância que tem para a formação de profissionais que, ao saírem da universidade, precisam ter condições de colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Além disso, é imprescindível também que os conhecimentos propagados pelos agentes que compõem o campo universitário os tornem merecedores de reconhecimento, por terem participado não apenas do processo de ensino aprendizagem de seus formandos, mas também, por sua participação no processo de produção e divulgação dos conhecimentos que irão legitimar a universidade como propagadora do conhecimento científico. Essa é condição essencial para levar seus agentes ao patamar dos produtores do conhecimento científico/intelectual, tornando possível que o estado de Goiás esteja o mais próximo possível do conceito de estado desenvolvido, pois é através de uma educação de qualidade que esse resultado é alcançado.

3.6 Expansão da Educação Superior em Goiás e sua repercussão na produção do conhecimento

Oliveira, Dourado e Amaral (2008)¹⁵, ao discorrem sobre a expansão e qualidade da Educação Superior em Goiás, registram que, além de esse nível de ensino ser diversificado no que se refere à organização acadêmica, sua estruturação se deu tanto por meio de universidades quanto de instituições não universitárias. Até a década de 1990, havia, em Goiás, três universidades: UCG (1959), UFG (1960) e Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), de 1961. Goiás contava, ainda, com faculdades e escolas isoladas de ensino superior, sendo estas responsáveis pela formação de profissionais; no entanto, seguiam apenas o currículo mínimo de formação, sem articular ensino, pesquisa e extensão. A partir de 1995, a reforma proposta por FHC para o ensino superior incentivou um quadro de expansão por ter sido um momento de grande ampliação e diversificação dos cursos e das instituições públicas que ministravam esse nível de ensino, ampliando também as faculdades isoladas mantidas pelo poder público até 1998, o que despertou interesse pela expansão das instituições privadas.

Esses autores advertem, contudo, sobre a necessidade de haver um programa de apoio às pesquisas que propicie ampliação do trabalho acadêmico e recomendam ser a iniciação científica um grande passo para a implementação das pesquisas, condição que dependerá do interesse de cada IES de conquistar por

¹⁵ Retirado do texto elaborado pelos autores para o Plano Diretor da Educação do estado de Goiás (2005-2015).

meio de políticas de incentivo que uma universidade deve buscar implementar para conseguir exercer seu importante papel no que tange ao ensino, à pesquisa e à extensão. Registram, ainda, que os programas de extensão são essenciais para dar visibilidade às IES, pois, por meio da extensão torna-se possível o intercâmbio de conhecimentos, o que contribui para os processos de formação e de produção do conhecimento. Como, em Goiás, a integração entre as universidades ainda é um obstáculo a ser superado, para mudar essa realidade, o caminho seria a institucionalização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que viabilizaria essa integração. Assim, os autores observam que, dentre as dimensões que auxiliam na oferta e na expansão do ensino superior de qualidade, é de grande valia a atenção a ser dada à infraestrutura das IES e ao quadro de docentes.

Como discorrido anteriormente, a produção de conhecimento científico/acadêmico tem-se ampliado significativamente com a expansão das universidades e dos cursos de pós-graduação que oferecem condições para pesquisa no Brasil. Por meio de pesquisas, essa produção abre caminhos para a publicação das novas experiências e estudos.

Para Dias Sobrinho (2014), “Os Estados, mais precisamente os governos, têm forte influência sobre a Educação Superior e ao mesmo tempo precisam administrar as contradições produzidas por diferentes atores dos âmbitos nacionais e internacionais” (p.656). Portanto, é essencial trabalhar esse contexto na realidade decorrente da discussão proposta.

Torna-se relevante, nesse sentido, analisar nesta pesquisa alguns dados que são promissores e que podem nos auxiliar na elaboração de uma análise que alcance o objetivo deste estudo. Primeiramente, analisaremos os dados disponibilizados através dos censos 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010 e 2014, para compreender a temática em discussão. As tabelas a seguir mostram dados que revelam o avanço de indicadores que favoreceram o grande impacto da produção do conhecimento nas regiões brasileiras e que, para a Região Centro-Oeste, onde se localiza o estado de Goiás, ainda não há, no entanto, índices considerados significativos.

Conforme a tabela 13, a Região Centro-Oeste está em penúltimo lugar na representação da distribuição dos grupos de pesquisa. Em 1993, contava com apenas 183 grupos e, em 2014, esse número saltou para 2.654 grupos, permanecendo na 5ª colocação, enquanto a Região Sudeste se destacou em

primeiro lugar, tendo, em 1993, 3.015 grupos de pesquisa e, em 2014, passou para 15.549 grupos.

Embora a Região Sudeste tenha ocupado o primeiro lugar em distribuição de grupos por região, foi a região que menos cresceu em proporção às demais. Em primeiro lugar na expansão dos grupos ficou a Região Norte; em segundo, o Nordeste e a Região Centro-Oeste, também com percentual de aumento considerável, ficaram em terceiro lugar. A Região Sul ficou em quarto lugar e a Região Sudeste, em 5º lugar.

Tabela 13 - Grupos de pesquisa segundo a região geográfica – censo (1993-2014).

Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica										
Região	1993	1995	1997	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2014
	Grupos	Grupos	Grupos	Grupos	Grupos	Grupos	Grupos	Grupos	Grupos	Grupos
Sudeste	3.015	5.031	5.661	6.733	7.855	10.221	10.592	11.120	12.877	15.549
Sul	693	1.080	1.482	2.317	3.630	4.580	4.955	5.289	6.204	7.938
Nordeste	434	714	987	1.720	2.274	2.760	3.269	3.863	5.044	7.215
Centro-Oeste	183	304	349	636	809	1.139	1.275	1.455	1.965	2.654
Norte	77	142	153	354	590	770	933	1.070	1.433	2.068
Total	4.402	7.271	8.632	11.760	15.158	19.470	21.024	22.797	27.523	35.424

Fonte: Diretório dos grupos de pesquisa do Brasil CNPq censo 1993-2014.

Quanto à distribuição dos pesquisadores por região geográfica, a Região Sudeste, em 1993, teve o maior índice de pesquisadores, ocupando a primeira posição; a Região Sul ocupou o segundo lugar, o Nordeste o terceiro lugar, o Centro-Oeste, o quarto lugar e a Região Norte o último lugar.

Em contrapartida, a Região Norte, em relação às demais regiões, foi a que teve o maior percentual de aumento no número de pesquisadores. Em segundo lugar, ficou a Região Nordeste, em terceiro, a Região Centro-Oeste, ficando em quarto lugar o Sul e em quinto a Região Sudeste. Destaca-se, portanto, que, segundo a região geográfica, a distribuição de pesquisadores, em 1993, o Brasil possuía, no total, 21.372 pesquisadores; e em 2014, passou a registrar 196.397

pesquisadores. Com base na tabela 14, é possível observar que o avanço no número de pesquisadores foi consideravelmente representativo nos últimos anos.

Tabela 14 - Distribuição dos pesquisadores segundo a região geográfica

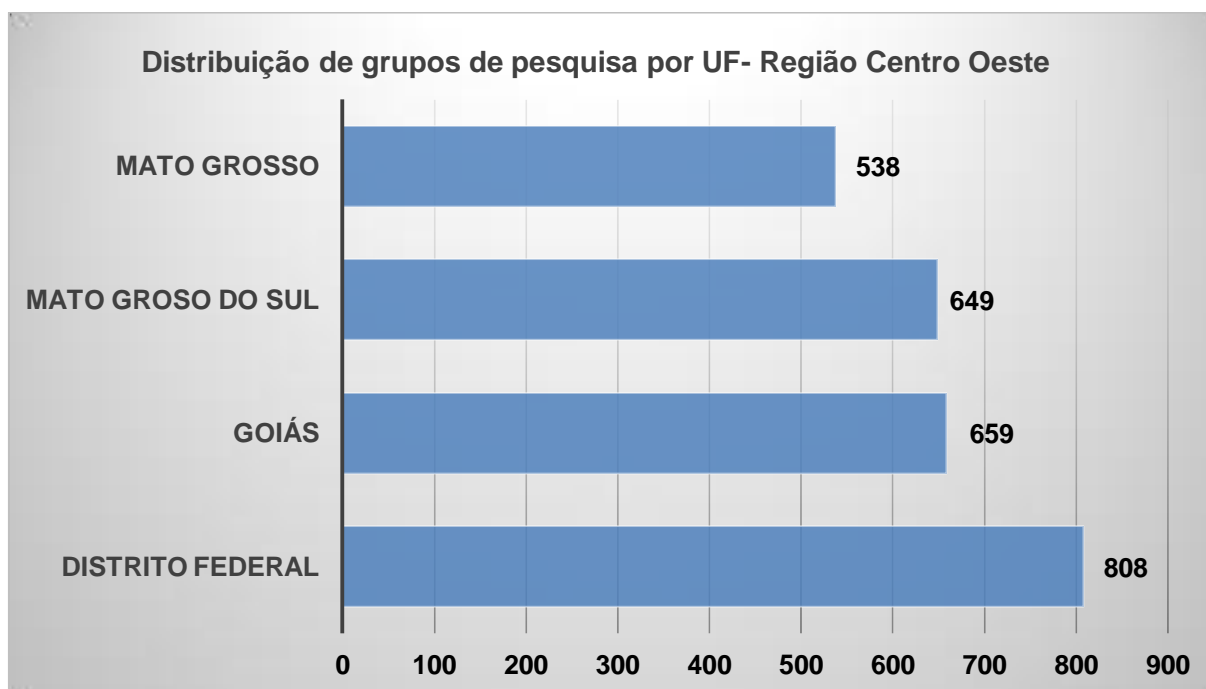
Distribuição dos pesquisadores segundo a região geográfica										
Ano	1993	1995	1997	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2014
Região	Pesquisadores	Pesquisadores	Pesquisadores	Pesquisadores	Pesquisadores	Pesquisadores	Pesquisadores	Pesquisadores	Pesquisadores	Pesquisadores
SE	14.439	17.665	21.427	26.875	28.935	40.094	45.928	52.117	62.630	84.045
S	3.253	4.042	6.246	10.378	14.228	19.544	22.269	24.708	29.895	41.773
NO	2.232	3.006	4.198	7.760	9.547	12.480	15.601	19.710	26.716	40.336
CO	1.071	1.251	1.824	3.187	3.948	6.002	7.011	8.416	11.656	16.777
N	377	624	590	1.756	2.591	3.716	4.950	6.119	8.304	13.466
Total	21.372	26.588	34.285	49.956	59.249	81.836	95.759	111.070	139.201	196.397

Fonte: Diretório dos grupos de pesquisa do Brasil CNPq censo 1993-2014

Considerando o avanço dos grupos de pesquisa, apresentamos também os dados de distribuição dos grupos por Unidade Federativa na Região Centro Oeste, especialmente em Goiás, estado onde se localiza a UEG.

Vale destacar a representatividade desses dados uma vez que comportam um dos indicadores que influenciou no contexto que configurou o avanço da produção do conhecimento no Brasil e, conseqüentemente, em Goiás. Assim, registram-se, conforme censo da Educação Superior de 2014, com maior representação, 808 grupos de pesquisas no Distrito Federal; em segundo lugar, constata-se 659 grupos em Goiás; em terceira posição constam 649 grupos localizados no Mato Grosso do Sul e em última colocação, 538 grupos no Mato Grosso. Esses dados podem ser observados com clareza no gráfico 7 registrado à página seguinte.

Gráfico 7 - Distribuição de grupos de pesquisa por UF da Região Centro Oeste-2014



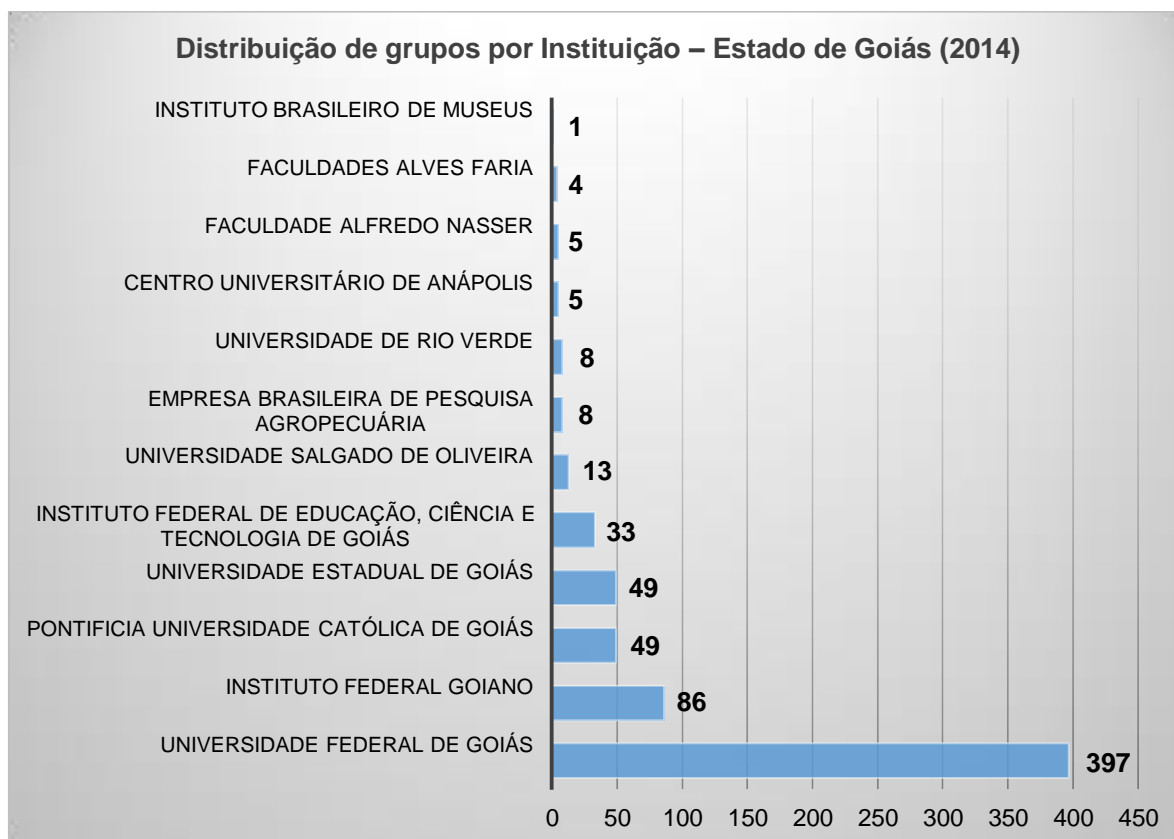
Fonte: Dados extraídos do Gráfico do Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil censo (2014). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>. Acesso em 02.fev.2016.

Merece destaque o registro dos grupos por instituição (representação das 12 IES em Goiás com maior número de pesquisas) exposto no gráfico 8, uma vez que o estudo de caso proposto para esta pesquisa se realiza com base em dados relativos à UEG. Assim, de acordo com o censo 2014, a UFG, com 397 grupos de pesquisa, ocupa o primeiro lugar, tendo o maior número de grupos, confirmando, com isso, a importante representatividade da UF na produção científica; em segundo lugar, temos o Instituto Federal Goiano (IFGoiano) que registra 86 grupos, ficando a terceira colocação por conta da PUC e da UEG com 49 grupos de pesquisa cada; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) ocupa a quarta posição com 33 grupos de pesquisa; em quinto lugar encontra-se a Universidade Salgado de Oliveira, com 13 grupos; a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária e a Universidade de Rio Verde ocupam juntas a sexta posição com 8 grupos de pesquisa cada; o Centro Universitário de Anápolis e a Faculdade Alfredo Nasser, com 5 grupos cada, ocupam a sétima colocação; a Faculdade Alves Faria possui 4 grupos de pesquisa e está na oitava posição; o Instituto Brasileiro de Museus ocupa a última colocação, com 1 grupo de pesquisa.

Destaca-se, nesse contexto, que a UEG e a PUC ocupam juntas a terceira posição, cada uma com 49 grupos de pesquisa, uma posição significativa, uma vez

que a PUC é uma das IES que tem tido uma boa colocação no mapa da produção do conhecimento e encontrar-se no quadro das IES que têm cultura de produção intelectual, enquanto a UEG ainda caminha a passos lentos nessa questão por não ter essa cultura de produção de conhecimento. (GOIÁS, 2006)

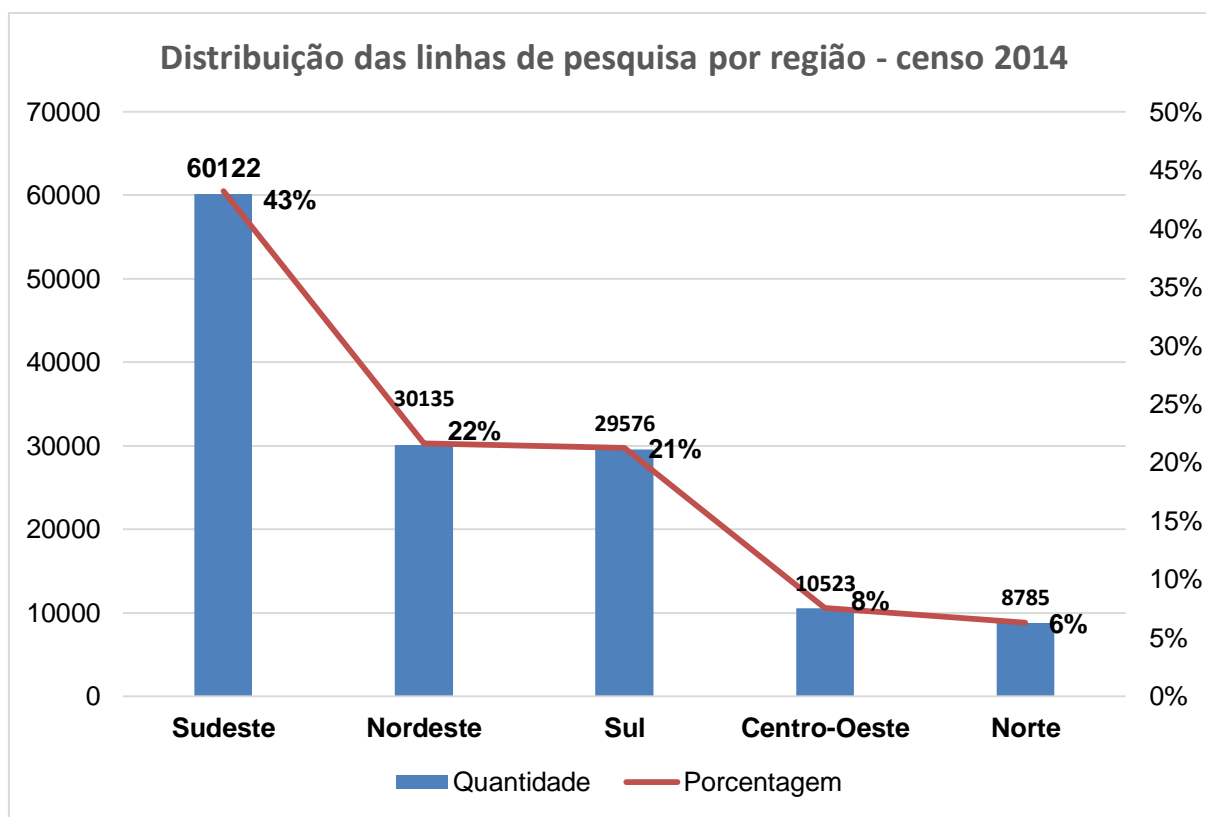
Gráfico 8 - Distribuição de grupos por Instituição – estado de Goiás (2014)



Fonte: Dados extraídos do Gráfico do Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil censo (2014). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>. Acesso em 02 fev.2016.

Em se tratando de linhas de pesquisa, por região geográfica, o censo 2014, através do gráfico 9, mostra que o Sudeste tem o maior número de linhas de pesquisa, 60.122, um percentual de 43% das linhas; o Nordeste ocupa o segundo lugar, com 30.155, sendo 22% do total; o Sul, em terceiro com 29.576, ou seja, 21% das linhas de pesquisa; o Centro Oeste está na quarta colocação com 10.523, um percentual de apenas 8% das linhas e o Nordeste em último, com 8.785, também apresentando uma pequena porcentagem, 6% das linhas de pesquisa.

Gráfico 9 - Distribuição das linhas de pesquisa por região - Censo 2014.



Fonte: Dados extraído do Gráfico do Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil. Censo (2014). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>>. Acesso em 02.fev.2016.

Diante dos dados apresentados na tabela a seguir, no que se refere à Região Centro-Oeste, é possível perceber que o número de produções no período de 2000 a 2010 foi relevante. Essa situação se deu, de acordo com os estudos abordados anteriormente, dentre outros índices, em consequência do quadro expansivo da Educação Superior, fato que vem contribuir para a revelação de um dos importantes questionamentos proposto para esta pesquisa.

De acordo com o censo de 2000 a 2010, analisando-se a Região Centro-Oeste, o número de autores cresceu, em média, 295,8%; o número de artigos nacionais teve o índice de aumento de 562,3%, enquanto os internacionais aumentaram 435%; o número de trabalhos completos em anais cresceu 453,6%; em se tratando de livros, esse aumento foi de 348,1% e o de capítulo de livros chegou ao maior percentual, 612,7%. Esses dados revelam o grande avanço das produções científicas nos últimos anos.

Tabela 15 - Indicadores da produção científica dos pesquisadores doutores da Região Centro Oeste – 2000 a 2010.

Região Centro-Oeste	Tipo de produção	Número de Produções					
		Quad. 97-00	Quad. 98-01	Quad. 00-03	Quad. 03-06	Quad. 05-08	Quad. 07-10
	Produção bibliográfica						
	Número de autores	1.704	2.312	3.484	4.170	5.069	6.746
	Artigos nacionais (1)	4.220	6.639	12.439	15.208	19.590	27.953
	Artigos internacionais (2)	3.545	5.121	6.756	10.488	13.040	18.968
	Trabalhos completos em anais	5.159	7.759	12.837	19.129	22.293	28.564
	Livros	599	874	1.234	1.632	1.952	2.505
	Capítulos de livros	1.915	3.069	4.811	7.589	10.264	13.650

Fonte: MEC/Inep/SEEC – Censo da Educação Superior (2000 – 2010)

Em se tratando das produções científicas da UEG, de acordo com o Relatório Institucional da UEG (2013), considerando-se as publicações em eventos científicos, promovidas pelos Campi da UEG, dois Anais foram publicados na página da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, disponível em: www.prp.ueg.br/revista: Anais do II Congresso Acadêmico Científico da UEG, Campus Porangatu, e Anais do Congresso de História e Literatura: Tempo e Narrativa-UEG, Campus Jussara.

Vale destacar que também foram publicados, em 2013, três livros impressos, dois com recursos dos próprios autores, um e-book, também com recurso próprio autor e três relatórios (dois de avaliação e um institucional), com recursos da UEG. Ressalte-se que a produção de livros ocorre não com incentivo da Universidade e, sim, com recursos dos próprios autores.

Outro evento realizado pela UEG em 2013 foi o Encontro dos Editores de Revistas Científicas da UEG, objetivando a troca de experiências e discussões da política para publicação de periódicos. Até dezembro de 2013, conforme registros no quadro a seguir, foram publicadas 23 revistas no total. Observando-se o número de revistas publicadas, por Campus da UEG, registramos: Anápolis, com seis; Porangatu, com três; Goiás, com dois; Jussara e São Luiz de Montes Belos, com duas cada; Quirinópolis, Iporá, Inhumas, Itapuranga, Goiânia e Aparecida e a Pró-Reitoria de Extensão, com uma cada. Nesse contexto, considerando o número de docentes, 2.032, esse número de publicações confirma a pequena produtividade da

UEG, pois essa instituição, nesse mesmo ano, registrou, em seu quadro de docente, 229 doutores, 188 efetivados através de concurso, 64 pós-doutores e 49 doutores em regime de contrato temporário. Vale destacar que o Campus Porangatu, com 86 professores, dos quais apenas dois doutores (um efetivo e um em contrato temporário) e 11 mestres - seis em contrato temporário e cinco efetivos - em 2013, foi o Campus que mais produziu revistas, comparado aos demais Campi.

Quadro 6 - Revistas Científicas editadas pela UEG - 2013.

Quadro - Revistas Científicas editadas pela UEG por área de conhecimento e localidade -2013					
Nº	Revistas	Unidade	Título	Editor	
1	Ciências Agrárias	UEG Anápolis Stricto Senso	Revista Agrotecnologia	Eliton Filho dos Reis	
2		UEG Anápolis <i>Stricto Senso</i>	Revista Biotecnologia e Ciências	Samanta Salomão Caramori	
3	Ciências da Saúde	UEG - Goiânia - Eseffego	Movimenta	Martina Estevam Brom	
4		UEG Quirinópolis	Práxia - Revista <i>Online</i> de Educação Física da UEG	Veridiana Mota Moreira	
5	Ciências Humanas	UEG Anápolis	Revistas Plurais - Virtual	Roseli Martins Tristão e Admir Luiz da Silva	
6		UEG Anápolis	Revista Mirante	Vanderson Alves Carneiro e Pedro Oliveira	
7		UEG Goiás	Revista Territorial	Alexsander Batista Silva	
8		UEG Goiás	Temporis (Ação)	Débora Magalhães de Barros	
9		UEG Iporá	Revista Sapiência - Sociedade Saberes e Práticas Educacionais	Julierme Morais	
10		UEG Jussara	Expedições Teoria da História e Historiografia (Revista Geth)	Aruanã Antônio dos Passos	
11		UEG Jussara	Revista História da Educação: Interfaces	Fernanda Bastos	
12		UEG Pires do Rio	Revista Mediação	Ademir Divino Vaz e Kênia Mara de Freitas Siqueira	
13		UEG Porangatu	Revista de História da UEG	Léo Carrer Nogueira	
14		UEG Porangatu	Élisée - Revista de Geografia	Tathiana Rodrigues Salgado	
15		São Luiz de Montes Belos	PAIADOS (Educação) (Em construção)	Andréa Kochhann Machado	
16		Pró-Reitoria de Extensão	Extensão e Inovação - REBEI (Em construção)	Danúsia Arantes Ferreira Batista de Oliveira	
17		Ciências Sociais e Aplicada	UEG Aparecida	Revista de Administração da UEG	Simone Pereira Silva Bastos
18			UEG Anápolis	Revista de Economia da UEG	Luiz Batista Alves
19		Linguística,	UEG Anápolis	Revista Via Litterae	Marco Antônio Machado

Quadro - Revistas Científicas editadas pela UEG por área de conhecimento e localidade -2013				
20	Letras e Artes	UEG de Inhumas	Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura	Carla Conti de Freitas
21		UEG de Itapuranga	Bulling The Way - Revista do curso de Letras	José Elias Pinheiro Neto
22		UEG de Porangatu	Tessituras - Revista de Letras da UEG	Cristiano Alves Ferreira
23		UEG de São Luiz de Montes Belos	ÍCONE - Revista de Letras e Linguística	Maria Aurora Neta

Fonte: Relatório Institucional da UEG (2013).

Segundo Oliveira, Dourado e Amaral (2008), embora os dados revelem que a expansão do ensino superior foi um dos indicadores para a evolução da produção do conhecimento, em Goiás, as condições para essa produção ainda não são satisfatórias, uma vez que o número de professores titulados/qualificados ainda não atende às exigências a LDB no sentido de que, cada universidade deve ter em seu quadro de docentes 1/3 de Mestres e Doutores. O maior número destes se encontra na UFG e na UCG e, em menor número, nos IFS e nas instituições integradas. Para mudar essa realidade, Goiás precisa implementar políticas públicas que visem a investir na qualificação dos docentes e/ou buscar parcerias com os setores produtivo e de serviços.

Outro problema que tem afetado o corpo docente das IES em Goiás é a ineficiência do plano de carreira e vencimentos que não atente a realidade dos professores, além do baixo número de professores efetivos. Segundo os autores, há um elevado número de professores em regime de contrato temporário com baixa qualidade/qualificação, realidade visível principalmente na UEG.

Assim, esses autores observam que, com exceção da UFG e da UCG, não há uma cultura de produção intelectual nas demais IES, o que pode ser confirmado, observando-se o número de professores que possuem currículo *Lattes* do CNPq, o número de projetos e relatórios de pesquisa e o pouco incentivo à pesquisa e à divulgação das produções pelas próprias IES. Essas condições insatisfatórias têm influenciado a baixa produção intelectual nas IES, como é o caso da UEG, que, de acordo com o Relatório Institucional de 2014, registra, no quadro de publicações, que no que toca à evolução das produções, embora se tenha registrado, em 2012, um número expressivo em relação aos anos anteriores, após o período em destaque, esse número deixa de ser significativo quando

analisamos o total geral de 632 mestres, 219 doutores e 97 pós-doutores informado pela Universidade em 2014.

Tabela 16 - Evolução das publicações no período de 2009 a 2014.

Evolução das Publicações							
Publicações	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Livros	1	12	4	30	6	6	59
Relatórios	-	2	-	-	3	2	7
Periódicos Eletrônicos	-	1	21	31	39	18*	72
Anais Eletrônicos	-		4	11	2*	3*	17

Fonte: UEG - Relatório Institucional 2014

Nota: Número de publicações sujeito a alteração, pois estão sendo atualizadas pelos editores.

O que está sendo revelado pelos autores que pesquisam a temática em estudo, observando o processo insatisfatório de expansão do ensino superior e o contexto da produção do conhecimento em Goiás, é que as IES, principalmente as estaduais, necessitam, com urgência, de maior empenho do poder público no sentido de planejar e investir nas IES públicas, por meio de políticas que coloquem em prática as ações necessárias para se reverter esse quadro insatisfatório. Não basta expandir a Educação Superior pública ou privada, é preciso fazê-lo com qualidade, tendo em vista a impactar a formação acadêmica. E, para tanto, a pesquisa, ou melhor, a produção do conhecimento é um dos elementos fundamentais na constituição da universidade.

Diante desse fato, tornou-se essencial para a realização do estudo de caso do Campus da UEG Porangatu reconhecer a relevância da produção do conhecimento em uma universidade e analisar os grandes desafios que essas IES vêm enfrentando com o acelerado processo de expansão da Educação Superior no interior do estado de Goiás. Assim, o capítulo 4 se dedica a registrar os dados levantados por intermédio dos questionários respondidos pelos professores participantes desta pesquisa. Para tanto, com a intenção de melhor compreender como tem sido o processo de produção do conhecimento e as condições vivenciadas pelos professores do campus em estudo, as reais condições desse campus, tais como percebidas por seus docentes, estão registradas no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV CAMPUS PORANGATU: CONDIÇÕES E PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: DESAFIOS DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES

Compreender como tem sido a Educação Superior no Brasil e em Goiás torna-se essencial para percebermos o processo de expansão e as condições de produção do conhecimento na UEG, especificamente, no Campus Porangatu. Mesmo que seja arriscado o entendimento dos dados levantados como respostas ao estudo proposto, esta discussão tem o sentido de que, por meio dos agentes que constituem um campo científico/ acadêmico e específico, reconheça-se que estes, além de promover o ensino, devem ser também produtores e propagadores de conhecimento científico mediante a realização do ensino, pesquisa e extensão, como definido pelo próprio Regimento Geral da Universidade.

Portanto, para saber quais as condições, perspectivas e os desafios da produção do conhecimento no Campus Porangatu, é necessário conhecer, sobretudo, o perfil dos agentes responsáveis por essa produção, identificando-os nas categorias que envolvem suas experiências formativas e os desafios com que estes se deparam em sua prática docente no interior da universidade.

4.1 UEG Campus Porangatu: perspectivas e desafios em um cenário da Educação Superior

É difícil pensar a Educação Superior sem pensar os desafios que esta apresenta em suas várias dimensões e nos vários paradigmas que a constituem. É por isso que muitos estudos, tanto nacionais como internacionais, têm caminhado na tentativa de compreender o papel do professor frente a tantos impasses com que essa profissão tem lidado para sobreviver nesse amplo campo do conhecimento que, para ser alcançado, precisa estar sob o prisma de um novo olhar sobre as condições de trabalho, formação e profissionalização docente.

É importante pontuar, nesse contexto, o que Bourdieu (2011b) nos traz como alerta ao dizer que,

Compreender “objetivamente” o mundo em que se vive sem compreender a lógica desta compreensão, e o que a separa da compreensão prática, é impedir-se de compreender o que faz com que este mundo seja habitável e

viável, isto é, a própria fuides da compreensão prática. Como no caso da troca de dons, a apreensão objetivista que não se conhece na sua verdade anula as condições de possibilidades de prática, isto é, o desconhecimento do modelo próprio a explicar a prática (p. 41).

Daí a relevância de se conhecerem os caminhos percorridos pelos agentes que compõem o campo universitário, pois, assim, compreenderemos a realidade desses agentes, sujeitos responsáveis pelo cumprimento das metas que consolidam esse campo, considerando, nesse contexto, principalmente, as especificidades de Goiás da UEG e do Campus Porangatu.

Para a construção desse quarto capítulo, recorreremos aos dados levantados por meio do questionário aplicado ao corpo docente¹⁶ da UEG-Campus de Porangatu, uma vez que esses agentes estão envolvidos no contexto da investigação e propiciaram a consolidação da nossa pesquisa, que põe em discussão como têm sido as condições de produção do conhecimento na UEG-Campus Porangatu e o papel dos docentes que envolvem a concentração de um capital simbólico¹⁷, como disse Bourdieu (2011a) e que tem por mérito assegurar a posição que esses agentes têm ou a posição que desejam ocupar no espaço em que atuam.

Rey (2008) ressalta, nesse sentido, que

A apresentação da estrutura do espaço acadêmico em Educação Superior assume importância se se considerar que ela vai comandar as tomadas de posição, isto é, o sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes. As diferentes espécies de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no espaço estão materializadas nas formas adotadas para a legitimação de um determinado tipo de produto acadêmico. (p. 89)

Assim, torna-se necessário entender como se evidenciam as condições de produção do conhecimento na UEG-Campus de Porangatu. E, de acordo com os dados obtidos, tentar compreender a importância da busca de novos caminhos para

¹⁶ De acordo com Relatório de Autoavaliação da UEG Campus Porangatu (2014), a composição do quadro docente do Campus Porangatu é de 86 professores, sendo 02(dois) doutores (contrato temporários), 11 mestres (06 contratos e 05 efetivos) 70 especialistas (60 contratos e 10 efetivos), e 03 (três) graduados (contratos). Dos 86 docentes, 61 receberam o Questionário e apenas 23 fizeram a devolução destes respondidos. Assim sendo, foram analisados, para esse estudo, 23 questionários.

¹⁷ Capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-la (percebê-las) e reconhece-las, atribuindo-lhes valor. (Um exemplo: a honra nas sociedades mediterrâneas é uma forma típica de capital simbólico que só existe pela reputação, isto é, pela representação que os outros fazem dela, na medida em que compartilham um conjunto de crenças apropriadas a fazer com que percebam e apreciem certas propriedades e certas condutas como honrosas ou desonrosas. (BOURDIEU, 2011a, p.107).

uma possível mudança de *habitus* e *modus operandi* do campo acadêmico que opera para se firmar, por meio da consolidação de uma universidade e das funções que são inerentes à missão de ser, de fato, uma verdadeira universidade e não apenas uma mera instituição de ensino. Essa condição encontra-se registrada no Título IV do Regimento Geral da UEG/2014, o qual determina, em seu Art. 93, II, que a UEG organizará suas atividades didático-científicas resguardando, dentre outros, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

4.1.1 Criação da UEG-Campus Porangatu

Para concretização deste estudo, é importante destacar que a UEG-Campus Porangatu foi criada pelo Governador Iris Rezende Machado, ainda na década de 1980, como entidade autárquica denominada Faculdade de Filosofia de Porangatu, conforme o Art.138 da Lei nº 8.780, de 23 de janeiro de 1980, designada pela Lei nº 9.550, de 16 de outubro de 1984.

Em dezembro de 1984, pelo Decreto nº 2.446, de 25 de janeiro de 1985, Lei 9.650, ainda como governador, Iris Rezende institui uma nova denominação à Faculdade de Filosofia de Porangatu, que passa a ser chamada de Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu (FECELP).

Como as demais IES, esta foi criada com a intenção de interiorizar a Educação Superior no estado de Goiás, tendo como finalidade principal formar profissionais da Educação Básica que atuavam sem a devida formação em nível superior, oportunizando à comunidade local e circunvizinha ensino superior público gratuito.

Em 1985, pelo Decreto 91.346 de 20 de junho de 1985, quatro cursos de nível superior tiveram autorização para funcionamento: Licenciatura Plena em Letras e Inglês, Licenciatura Plena em História, Licenciatura Plena em Geografia e Licenciatura curta em Ciências. A FECELP funcionou com essa denominação até abril de 1999. A partir de então, no primeiro governo de Marconi Ferreira Perillo Júnior (1999 -2003), essa unidade universitária passou a integrar a UEG, por força da Lei estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999, sendo denominada até 2014 Universidade Estadual de Goiás-Unidade Universitária de Porangatu. Em 2014, no terceiro governo de Marconi Perillo, de acordo com a Resolução CsU n. 72, de 3 de

dezembro de 2014, novas mudanças foram aprovada com a finalidade de atender à proposta de transformação da UEG em UnU EAD em um Centro de Aprendizagem em Rede (CEAR) e mudar a denominação das Unidades Universitárias, todas as unidades universitárias da UEG passaram a ser designadas Campus seguida do nome da cidade-sede de localização. Com essa resolução, a Unidade Universitária de Porangatu passou a ser denominada UEG-Campus Porangatu.

4.1.2 Localização do Campus Porangatu

De acordo com o Relatório Final 2014 da UEG-Campus Porangatu, essa unidade universitária foi incorporada à UEG pela Lei Nº 13.456 de 16 de abril de 1999 e, atualmente, oferece sete cursos regulares de graduação. O Campus está situado à Avenida Brasília, próximo à BR 153 em Porangatu-Go. Conforme dados do IBGE 2010, o município tem 42.355 habitantes, 84,4% na zona urbana e 15,6% na zona rural, numa área de 4.280,5 Km², com a densidade demográfica de 8,79 habitantes/Km², pertencendo à região norte de Goiás, da qual fazem parte os municípios de Novo Planalto, Santa Tereza de Goiás, Formoso, Mutunópolis, Estrela do Norte, Mara Rosa, Amaralina, Campinorte, Alto Horizonte, Montividiu do Norte, Trombas, Campos Verdes e, ainda, Talismã, que fica na região do Tocantins. Com a demanda dos municípios localizados na Região Norte de Goiás, em 2000, os cursos de Ciências Biológicas e Matemática (licenciatura) foram implantados no Campus Porangatu e, em 2003, este passou a oferecer o curso de Sistemas de Informação (bacharelado); em 2007, foi implantado também o curso de Educação Física.

Em 2014, os cursos oferecidos por esse campus passaram por uma reorganização/reestruturação a fim de se tornarem cursos semestrais. Nesse mesmo ano, algumas ações importantes também foram desenvolvidas, como a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)¹⁸; a reestruturação das unidades universitárias da UEG, que passaram a ser denominadas Campus e, para implementação de

¹⁸ Como consta no relatório de Autoavaliação do Campus Porangatu (2014) através da Resolução do CsA n. 11/ 2014, criou-se em 19 de março de 2014 Núcleo Docente Estruturante (NDE). Conforme o art. 1 O Núcleo Docente Estruturante (NDE) constitui-se em grupo de docentes que atuam no acompanhamento de um curso de graduação, com vistas a sua qualidade e consolidação. art. 2 O NDE tem função consultiva, propositiva, avaliativa e de assessoramento ao Colegiado do Curso sobre matéria de natureza pedagógica acadêmica art. 3 O NDE integra a estrutura de gestão pedagógica e acadêmica em cada curso de graduação, sendo corresponsável pela elaboração, implementação, atualização e consolidação do projeto pedagógico do curso PPC.

novos cursos, foram protocolados os cursos de Engenharia Agrônômica, Engenharia Civil e o curso tecnológico de Comunicação Social - Rádio e TV.

Figura 2 - Localização do prédio da UEG– Campus Porangatu.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www.porangatu.ueg.br/>>. Acesso em: 02 fev.2016.

4.1.3 Cursos, grupo gestor, quadro administrativo, quadro docente e discente

Considerando as informações obtidas por meio do Relatório de Autoavaliação da UEG-Campus Porangatu (2014), no que se refere aos cursos, o quadro a seguir representa a especificação dos cursos oferecidos, tipo de graduação, titulação e duração. Dos sete cursos ministrados nessa instituição, seis são licenciaturas e um bacharelado.

Quadro 7 - Especificação dos cursos oferecidos pelo Campus Porangatu.

CURSOS	TIPO DE GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO	DURAÇÃO
Ciências Biológicas	Licenciatura	Licenciado	4 Anos
Educação Física	Licenciatura	Licenciado	4 Anos
Geografia	Licenciatura	Licenciado	4 Anos
História	Licenciatura	Licenciado	4 Anos
Letras	Licenciatura	Licenciado	4 Anos
Matemática	Licenciatura	Licenciado	4 Anos
Sistemas de Informação	Bacharelado	Bacharel	4 Anos

Fonte: Elaboração da autora com base em dados extraídos do Relatório de Autoavaliação da UEG (2014) - Secretaria Acadêmica do Campus Porangatu

O número total de alunos matriculados nos cursos oferecidos pelo Campus Porangatu em 2014 foi de 889 estudantes. Os cursos de Letras e Ciências Biológicas possuem a maior quantidade de alunos, 143 em cada um. O curso com menor número de alunos é o de Sistema de Informação, com 104 alunos e, em seguida, o curso de Geografia, com 106 alunos. Vale destacar que o curso com a maior diferença de alunos do 1º para o 4º ano é o de Sistema de Informação, que registra uma queda de quase 50% dos alunos matriculados.

Tabela 17 - Número de alunos matriculados nos cursos - Campus Porangatu.

Cursos	Nº de alunos 1ºAno	Nº de alunos 2ºAno	Nº de alunos 3ºAno	Nº de alunos 4ºAno	Total
Ciências Biológicas	41	33	37	32	143
Educação Física	43	38	24	36	141
Geografia	31	27	26	22	106
História	34	29	24	28	115
Letras	44	32	37	30	143
Matemática	46	41	26	42	137
Sistemas de Informação	42	21	19	22	104
Total	281	221	193	194	889

Fonte: Dados extraídos do Relatório de Autoavaliação da UEG (2014), Secretaria Acadêmica do Campus Porangatu.

Em se tratando do processo de avaliação externa das IES no Brasil, realizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem por objetivo avaliar a qualidade dos cursos de Educação Superior no Brasil por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), na UEG, em 2011¹⁹, os cursos de graduação oferecidos pelo Campus Porangatu tiveram a seguinte avaliação: Biologia, nota 3; Sistema de Informação, nota 2; Educação Física, nota 2; Geografia, nota 4; História, nota 3; Letras, nota 2; e Matemática, nota 2.

¹⁹ Última nota de avaliação externa disponível no site da UEG http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1005/enade_ueg_2011_e_outras_universidades.pdf. Acesso em 10 Mar. 2016.

Conforme a tabela 18, analisando os resultados do Enade (2011) do Campus Porangatu, considerando-se a Nota Média da UEG e a Nota Média do Brasil, observa-se que Sistema de Informação, Educação Física, Matemática e Biologia estão abaixo da média quando se discute formação geral. Geografia, História e Letras encontram-se acima da média. No que se refere ao conhecimento específico, comparando-se a média da UEG com a do Brasil, observa-se que apenas os cursos de Geografia e História estão acima da média.

Ao se analisarem os resultados do Enade 2011 e 2014, registrados na tabela 18, percebe-se que, em 2014, houve decréscimo nas notas, conforme a distribuição dos conceitos dos cursos do Campus Porangatu. Educação Física que, em 2011, estava com a nota 2, ficou, em 2014, com a nota 1; Geografia baixou de 4 para 2; História e Biologia que estavam com nota 3, passaram para 2 e os demais cursos mantiveram suas notas.

Tabela 18 - Notas dos cursos Enade /2011 comparação da média da UEG Campus Porangatu e a média do Brasil.

Unidade UEG	Curso	Enade UEG 2011	Nota Média da UEG		Nota Média Brasil	
			Formação Geral	Conhecimento Especifico	Formação Geral	Conhecimento Especifico
Porangatu	Sistema de Informação	2	38,3	21,9	48,8	23,8
	Educação Física	2	36,8	39,6	45,1	45,6
	Geografia	4	57,9	39,8	48	36,6
	História	3	52,8	30,3	46,7	28,4
	Letras	2	50,7	32,2	50,6	40
	Matemática	2	44,5	24,6	51,9	50,6
	Biologia	3	46,2	37,5	52,8	41,4

Fonte: Dados disponíveis no site da UEG. Acesso em 10 mar. 2016.

Os resultados dessa avaliação refletem o desempenho dos cursos que tiveram suas notas rebaixadas, conforme avaliação; eles precisam ser revistos, com o fim de se implementarem de novas ações que revertam a posição em que se encontram, pois, como disse Dias Sobrinho (2008) ao referir-se ao processo de avaliação, a esta deve ser feita não apenas para ser medida, mas para, a partir dos resultados, propor novos caminhos para a melhoria do desempenho obtido. Segundo o autor, mesmo sabendo que a avaliação tem a função de controlar e

regular, não se pode esquecer que ela tem um papel ainda mais amplo, que é o de melhorar a educação; para isso, é importante ir além de uma avaliação isolada e/ou da cultura burocrática impregnada nesse processo.

Tabela 19 - Comparativo dos resultados do Enade 2011 e 2014 Campus Porangatu.

Unidade UEG	Curso	Enade UEG (2011)	Enade UEG (2014)
Campus Porangatu/GO.	Sistema de Informação	2	2
	Educação Física	2	1
	Geografia	4	2
	História	3	2
	Letras	2	2
	Matemática	2	2
	Biologia	3	2

Fonte: site do INEP. <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 10 mar.2016

Ao analisar a importância da avaliação dos cursos de Educação Superior, recorreremos às palavras de Dias Sobrinho (2008), quando diz que

[...] os perfis profissionais hoje requeridos não são os mesmos dos anos atrás. Então, é importante insistir: os conceitos de qualidade profissional, da mesma forma que os leques de atividades laborais, também estão em processo de aceleradas mudanças e impõem à Educação Superior demanda de tipo novo, que precisam ser constantemente avaliadas. No entanto, isso não pode resumir-se em meras visões técnicas e formais, destituídas de significações sociais e de interesse público. Com certeza, a formação humana ultrapassa largamente a capacitação técnica, e toda formação profissional está carregada de valores, ideologias e interesses.

Com essas palavras, o autor aborda uma relevante questão sobre o processo de avaliação, uma vez que, para avaliar, é preciso ter um planejamento do que fazer com os resultados. Ou seja, os resultados devem não apenas atender a interesses de uma formação técnica ou às demandas do mercado, mas, principalmente, por meio desses resultados, a universidade, seja ela pública ou privada deve prioritariamente cumprir seu papel educativo na formação de profissionais competentes e cidadãos críticos e criativos.

Quanto ao grupo gestor, desde 2010, o Campus Porangatu tem como gestora administrativa a professora Maria José Alves de Araújo Borges, eleita inicialmente para o mandato de 2010 a 2013, tendo sido reeleita em 20 de novembro de 2013 para um segundo mandato, 2014 a 2017.

Conforme os dados de 2014, o grupo gestor do Campus Porangatu é constituído por 27 membros e o quadro de servidores técnico-administrativos do Campus é composto de 33 membros.

O quadro docente está representado por 86 professores, sendo: 70 Especialistas – 60 contratos temporários e 10 efetivos; 11 Mestres - seis contratos e cinco efetivos; dois doutores – um contrato (com mais de 20 anos de docência) e um efetivo (vindo de outra cidade - assumiu recentemente o cargo) e três são graduados, com contratos temporários. No que se refere ao número de docentes, os dados registram um dos grandes desafios do Campus Porangatu revelado pelo número expressivo de professores em regime de contratos temporários e especialistas frente aos poucos efetivos, mestres e doutores.

4.1.4 Projetos de pesquisa em desenvolvimento no Campus Porangatu

Conforme as informações apresentadas no quadro 8, além dos sete projetos de pesquisa em desenvolvimento, o Campus de Porangatu conta ainda com 26 projetos de extensão. Segue a descrição dos projetos, sendo quatro deles voltados para a formação de professores e os demais ligados às áreas de gramática e linguística, história e urbanização.

Quadro 8 - Projetos de pesquisas desenvolvidos - Campus Porangatu (2014 -2016)

Período	Projeto	Objetivo do Projeto
2014-2016	A Formação de Professores de Geografia na Universidade Estadual de Goiás, Unidade universitária de Porangatu: 10 anos após as Diretrizes Curriculares Nacionais.	Analisar a formação de professores de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Campus de Porangatu, avaliando as possíveis alterações ocorridas na formação inicial do professor, frente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) entre os anos de 2002 a 2012.
2014-2016	Urbanização e economia: análise da influência do setor de serviços no território goiano (1990–2010).	Refletir sobre a possibilidade de relação entre a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, na tentativa de compreender os instrumentos que possibilitam o ensino com os quais seja possível aos indivíduos uma identificação com o patrimônio cultural local que resulta na preocupação com a preservação/conservação de bens tombados pelo poder público.
2014-2015	O Estágio investigativo em Geografia: a etnografia como metodologia de pesquisa.	Pretende revisar os princípios básicos da etnografia e sua aplicabilidade no momento de realização do estágio investigativo dos cursos de formação de professores de Geografia da UEG, Campus de Porangatu.

2014-2016	A Formação de professores de Geografia na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Itapuranga: 10 anos após as Diretrizes Curriculares Nacionais.	Analisar os impactos das DCNs em 2002 nessa formação como um todo e, em específico, nos elementos que contribuem para a construção do pensamento do professor sobre a Geografia escolar. Quer-se saber como as mudanças trazidas pelas DCNs contribuíram para a formação docente nos cursos de licenciaturas em Geografia e se essas mudanças potencializaram a formação do professor para operar com a Geografia escolar. A investigação centra-se no estudo do projeto político pedagógico dos cursos de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG).
2014-2016	Estudo e caracterização de novas práticas formativas para a atuação docente em Letras no Campus-UEG Porangatu diante as demandas educacionais do Norte Goiano.	Compreender como tem-se dado a formação do docente para o ensino de língua portuguesa no norte de Goiás sob o recorte acadêmico da Universidade Estadual de Goiás, no seu Campus da Unidade Universitária da UEG de Porangatu e da Unidade Universitária da UEG de São Miguel do Araguaia, regionalizando a área norte do estado de Goiás após as mudanças educacionais ocorridas nos anos 1990.
2014-2015	A aplicabilidade da Gramática Gerativa Transformacional como uma alternativa para a compreensão dos elementos linguísticos fundamentais	Aplicar a teoria e o método gerativo transformacional como uma alternativa para facilitar a compreensão de análise textual em sua aplicação prática para educandos do Ensino Médio das Unidades Escolares da Rede Pública do Município de Porangatu
2014-2015	As contribuições da educação histórica para a Educação Patrimonial	O presente projeto pretende refletir sobre a possibilidade de relação entre a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, na tentativa de compreender os instrumentos que possibilitam o ensino com os quais seja possível aos indivíduos uma identificação com o patrimônio cultural local que resulta na preocupação com a preservação/conservação de bens tombados pelo poder público.

Fonte: Quadro construído pela autora com informações do Relatório de Auto Avaliação (2014) – Campus Porangatu

Vale destacar que os projetos registrados no quadro 8 estão sob a coordenação dos cinco professores efetivos do campus: dois professores coordenam dois projetos cada e os outros três professores respondem por um projeto cada. Desses professores, três são mestres e dois são especialistas. Trata-se de um número baixo de projetos de pesquisa, se forem considerados o total de 86 professores, embora 16 destes ocupem o quadro dos efetivos e 70 sejam contratos temporários. E também se considerarmos os 11 mestres (cinco efetivos e seis contratos temporários) e os dois doutores (um efetivo e um em contrato temporário). Essa realidade confere ao contexto de um campus grandes desafios no que se refere à formação docente e principalmente às condições de trabalho, uma vez que a maioria dos professores trabalha em regime de contrato temporário.

4.1.5 Os Projetos e ações de extensão do Campus

Os projetos de extensão do Campus Porangatu contam com a coordenação de 17 professores, sendo: 15 em regime de contrato temporário, dos quais 13 são especialistas e dois possuem apenas graduação; e dois professores especialistas efetivos. Esse contexto confirma que, no Campus UEG de Porangatu, não há registros de projetos de extensão coordenados por mestres nem por doutores, embora seja de suma relevância o engajamento desses profissionais nessas ações, uma vez que elas podem ser registradas juntamente a outros eventos científicos como publicações.

Segue a lista dos projetos e ações de extensão registradas nesse campus:

- 1 - Metodologia de ensino na saúde;
- 2 - Língua espanhola;
- 3 - Difusões;
- 4 - Projeto de extensão em fisiologia cardiorrespiratória;
- 5- Língua inglesa - Nível III; Educação ambiental: uma proposta de preservação para os córregos urbanos de Porangatu e conscientização para as populações ribeirinhas;
- 6 - Inclusão digital na sala de aula para docentes do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, em Mara Rosa-GO;
- 7 - A prática da oralidade na sala de aula de Língua Inglesa;
- 8 - Atletismo e promoção à saúde; Biblioteca viva: arte e literatura;
- 9 - Interpretação textual e sua aplicabilidade na legislação e na formação cidadã; Projeto gestante: cuidados mãe e filho;
- 10 - Torneio de jogos matemáticos; Oficinas pedagógicas para o ensino de matemática;
- 11 - Centro de Idiomas Libras Básico II (TURMAS A, B);
- 12 - Projeto de Língua Inglesa; .
- 13 - Libras Básico II (TURMA C) 2º semestre;
- 14 - Centro de Idiomas Libras Básico I (TURMA B);
- 15 - Libras Básico I (TURMAS A);
- 16 - Língua Espanhola;
- 17 - Língua Inglesa Kid's 2014;

18 - Língua Inglesa Modulo I 2014 (turmas A e B);

19 - Língua Inglesa Modulo II 2014;

20 - Língua Inglesa Modulo III 2014.

Em se tratando de projetos de extensão, conforme o Relatório Institucional da UEG (2014), o balanço geral dos Campi, destaca:

As ações extensionistas, independente da classificação, podem ser registradas enquanto publicação e outros produtos acadêmicos, como participação em eventos científicos e culturais com comunicações e pôsteres, filmes e vídeos, com o intuito de difusão e divulgação cultural, científica ou tecnológica. As ações extensionistas podem gerar como produto final uma publicação de caráter científico sem perder de vistas a extensão (p.86).

Estas ações estão previstas na Resolução CsA²⁰ nº 007/2008 da UEG, como estabelece o Art. 2º:

A Extensão Universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa, de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, com base na interlocução entre saberes, que tem como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática/ reflexão/prática, a Extensão Universitária é interdisciplinar favorecendo a visão integrada de todas as dimensões da realidade social.

O Art.º 3º dessa Resolução estabelece que a Extensão Universitária da UEG objetiva:

I - articular o Ensino e a Pesquisa com as demandas sociais, buscando o comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade; [...] **II** - estabelecer mecanismos de integração entre os saberes locais e o conhecimento científico, visando a produzir os conhecimentos resultantes do confronto com a realidade acadêmica, a partir da permanente articulação entre teoria e prática; [...] **III** – Estimular a vivência social, política e profissional do corpo docente, discente e funcionários através de ações interdisciplinares, interdepartamentais, interinstitucionais, solidárias e co-participativas entre a universidade e população; [...] **IV** - contribuir para reformulações nas concepções e práticas curriculares; [...] **V** - possibilitar aos alunos uma prática profissional que contribua para a melhor formação do profissional e para a formação da consciência social e política; [...] **VII** - contribuir na formação de

²⁰ Resolução do Conselho Acadêmico da UEG. Disponível no site da UEG http://www.legislacao.ueg.br/conteudo/81?aplicativo=consulta_tipo_doc_legislacao&funcao=tela_inicial_resolucao&variavel=27. Acesso em 02.fev.2016.

profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade; [...] **VIII** - promover atividades acadêmicas que contribuam na formação inicial e continuada do profissional cidadão; [...] **IX** - democratizar o conhecimento científico possibilitando a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade; [...] **X** - apoiar as propostas de caráter social, cultural e artístico que visem à ação educativa e ao desenvolvimento local, regional e nacional; **XI** - identificar as necessidades do contexto socioeconômico, possibilitando a produção de conhecimentos científicos; [...] **XII** - implementar as ações inovadoras propostas pelas políticas públicas, articuladas com o fazer acadêmico e com os objetivos da Universidade Estadual de Goiás;

No Art.º 4º são abordadas ações da Extensão Universitária adaptadas ao Plano Nacional de Educação (PNE) no que se refere à socialização do conhecimento, produção de novos saberes, superação da desigualdade e da exclusão. Nesse sentido pontua:

I - a relação social de impacto entre a universidade e os outros setores da sociedade deve ser transformadora, ou seja, instrumento de mudança em busca da melhoria da qualidade de vida e da superação de desigualdade e exclusão; [...] **II** - a bilateralidade deve ser a principal característica da relação entre Universidade e Sociedade, de interação dialógica, bidirecional, de troca de saberes - popular e científico - e de aplicação de metodologias participativas que favoreçam a socialização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade com os grupos sociais e uma produção de novos saberes resultante do confronto com a realidade;

A Resolução CsA nº 007/2008 da UEG traz, ainda, no o Art. 8º, a importância da articulação das ações de ensino, pesquisa e extensão conforme deliberações apresentadas no Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Assim, estabelece:

I - Programa: conjunto de ações de caráter orgânico-institucional, de médio a longo prazo, com clareza de diretrizes e orientadas a um objetivo comum, articulando as ações de extensão com os incisos II, III, IV e V deste artigo; [...] **II** - Projeto: conjunto de ações, processuais e contínuas de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, limitado em um prazo determinado, dele deve resultar um produto que concorra para realizar o objetivo geral do programa e para a expansão ou aperfeiçoamento das instituições envolvidas; o Projeto poderá estar vinculado a um Programa (forma preferencial) ou ser registrado como Projeto não-vinculado. [...] **III** - Curso: conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico ou prático, presencial ou a distância, planejadas e organizadas de modo sistemático, com carga horária mínima de oito horas e processo de avaliação; **IV** - Evento: ações que implicam na apresentação e exibição pública e livre, ou, também, com clientela específica do conhecimento ou produto cultural, científico e tecnológico, desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade, são eles: a) congressos; b) fórum; c) seminários; d) semanas;

e) exposição; f) espetáculo; g) evento esportivo; h) festival e i) outros eventos equivalentes.

De acordo com as informações contidas na Avaliação Institucional do Campus Porangatu, aconteceram em 2014 alguns eventos, encontros e seminários (específico para cada curso), comprovando as propostas de ações extensionistas da UEG, em conformidade com as ações estabelecidas na Resolução CsA nº 007/2008. Dentre estas, foram realizados: o I Fórum Regional de Pesquisa e o IV congresso Acadêmico Científico Formação Profissional Linguagens e representações (oficinas e minicursos e apresentação de comunicações com a participação dos docentes e discentes).

4.1.6 Autoavaliação do Campus Porangatu: desafios de um espaço acadêmico em construção

A UEG vem implantando uma Cultura de Avaliação em todos os Campi da universidade através de um questionário respondido pelos docentes, discentes, quadro de servidores técnicos administrativos e pelo grupo gestor. Assim, após as avaliações individuais dos Campi, elabora-se um relatório geral das unidades da UEG, objetivando analisar as situações apresentadas em suas especificidades na busca de soluções para os itens que repercutem na melhoria da universidade, dentre eles: aspecto físico, ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o Relatório Final da UEG-Campus Porangatu (2014)²¹, para a realização do processo de Avaliação Institucional, o Campus Porangatu tem enfrentado algumas dificuldades por parte dos representantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA), dentre as quais destacamos:

1. Descrédito da Avaliação Institucional, pela falta de providências em relação às fragilidades que perduram há anos no Campus;
2. A energia elétrica que está em fase de ampliação pela construção de uma subestação, ainda não suporta a demanda do Campus, as quedas de energia dificultaram o processo da coleta de dados;
3. Velocidade (baixa) da internet dificultou a coleta e o envio dos dados;
4. Laboratórios de informática insuficientes e precários;
5. Dificuldade dos discentes em atualizar senha no link da UEG;
6. Morosidade na tomada de soluções pela UEG, no sentido de regularizar as

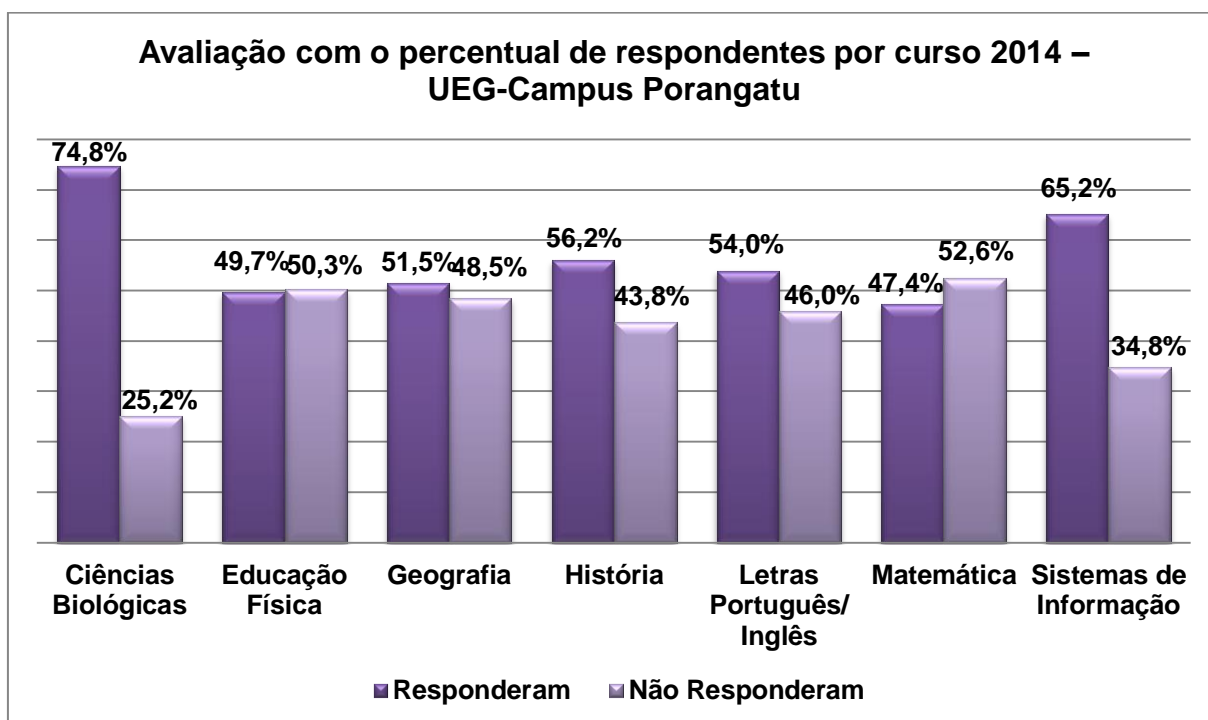
²¹ O Relatório Institucional da UEG com dados dos 42 Campus está em fase de impressão e ainda não foi publicado. Motivo pelo qual essa dissertação apresenta dados de 2013.

fragilidades do Campus; 7. Questionários extensos; 8. Falta de treinamentos específicos para análise de gráficos, planilhas e tabelas, entre outros; 9. Ausência de espaço físico e equipamentos tecnológicos como: impressoras, internet veloz, entre outros para os membros da CPA.

O Processo de Autoavaliação Institucional da UEG é realizado anualmente e a Autoavaliação do Campus Porangatu (2014), traz dados consolidados de um grupo de respondentes diversificado. O grupo gestor respondeu a 100% das questões; em segundo lugar, ficaram os discentes, com 59,39%; em terceiro lugar, o quadro docente, com 51,76% e, em último lugar, com 39,77% de respondentes, ficou o grupo administrativo. De acordo com os dados por curso, o gráfico 10 do Relatório de Autoavaliação registra um maior número de respondentes do curso de Ciências Biológicas e o menor número, do curso de matemática.

Essa representatividade pode ser identificada por meio do gráfico a seguir, que traz o curso de Ciências Biológicas com o maior número de respondentes (74,8%) e o curso de Matemática (47,4%).

Gráfico 10 - Avaliação com o percentual de respondentes por curso 2014



Fonte: Dados do Relatório de Auto Avaliação/2014 – Campus Porangatu UEG, CPA,

Observa-se com as respostas abertas, conforme dados do relatório por segmento e por dimensão, que os agentes envolvidos no processo de Avaliação Institucional do Campus Porangatu fizeram algumas ressalvas relevantes. Assim,

são registradas como de maior importância as observações dos discentes e docentes, uma vez que os servidores administrativos fizeram poucas observações e o grupo gestor registrou apenas a necessidade de um “Ônibus de qualidade para transporte de alunos e professores nas ações educacionais”.

No que se refere à política de pessoal, os técnicos administrativos trazem como observação a necessidade de “Realizar concursos e apoiar os projetos de pesquisa e extensão”. Assim, ressaltamos, no quadro 9, em um contexto geral, as observações dos discentes e docentes.

Quadro 9 - Registro das observações das questões abertas do questionário de Avaliação Institucional do Campus Porangatu - 2014.

Respostas por dimensão e segmentos	Corpo discente	Corpo docente
Missão e plano de desenvolvimento institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Maiores investimentos do governo; -Descentralização dos recursos e maior autonomia para o Campus. -Manutenção das ações do PDI. -Buscar investimentos financeiros para o desenvolvimento do Campus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar a participação dos docentes e coordenadores nas ações do Campus que envolvem os acadêmicos, como congressos e demais eventos;
Política para ensino, pesquisa e extensão	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de uma creche para atendimento de filhos de alunos e funcionários. (Projeto de extensão) 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização de maior número de vagas pela UEG para os docentes que pretendem atualizar-se em cursos de pós-graduação stricto sensu e lato sensu.
Comunicação com a sociedade	<ul style="list-style-type: none"> -Melhoria na comunicação com a sociedade sobre eventos e ações da Universidade; -Incentivar projetos e pesquisas que aproximem o Campus da comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a divulgação dos cursos do Campus junto a Sociedade; - Buscar parcerias com a comunidade local
Política de pessoal	<p>O quadro de professores está bom</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer concursos para legalizar a situação dos contratos temporários. - Evitar a abertura de cursos com pouca demanda social. - Cursos com pouca demanda no Campus e sem inserção social deveriam ser extintos, reduzindo custos e otimizando a alocação dos recursos humanos disponíveis. - Plano de cargos e vencimentos: progressão para pós-doutor não deveria ser realizada meramente com a apresentação da declaração de conclusão de pós-doutorado.

Respostas por dimensão e segmentos	Corpo discente	Corpo docente
		<p>- A progressão deveria obedecer outros critérios relacionados com mérito. Docentes doutores produtivos poderão permanecer estagnados na carreira, gerando evasão e perda de recursos humanos importantes para a Universidade.</p>
Organização e gestão da instituição	<p>Organizar melhor os pavilhões da Universidade distribuindo os pavilhões por curso e orientando através de placas.</p>	<p>- Criar política interna de preservação patrimonial (carteiras, mesas, ventiladores, cerca) do Campus;</p> <p>- Organizar/melhorar o estacionamento do Campus;</p> <p>- Gramar as áreas ociosas do Campus, criando espaços de leitura e lazer;</p>
Infraestrutura física	<p>-- Instituir um laboratório para o Curso de história realizar as suas pesquisas;</p> <p>- É necessário adequar o Campus para atender às pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida;</p> <p>- Climatizar as salas de aula;</p> <p>- Ampliar o espaço físico da biblioteca;</p> <p>- Adequar os banheiros, pois as instalações são antigas e as fechaduras das portas não funcionam;</p> <p>- Criar espaço físico para instalação de laboratórios para o desenvolvimento de pesquisas;</p> <p>- Infraestrutura inexistente para realização de aulas práticas. O prédio precisa ser ampliado;</p> <p>- No Curso de Educação Física: não há Ginásio de Esporte, a quadra poliesportiva é inadequada e a quadra coberta ainda não está concluída, não existe piscina, nem pista de atletismo, nem academia com aparelhos de ginástica para realização das aulas práticas;</p> <p>- Construir laboratórios específicos para cada curso;</p> <p>- Ampliar os equipamentos dos laboratórios específicos dos cursos para o desenvolvimento de pesquisas;</p> <p>- Ampliar o espaço da Xerox;</p> <p>- Melhorar e adequar o estacionamento de acordo com a demanda;</p>	<p>- Concluir a instalação do transformador de energia elétrica do Campus, para suprir as necessidades acadêmicas, garantir a climatização de salas, laboratórios e auditório;</p> <p>- Instalar rampas de acesso para alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida;</p> <p>- Novas salas e ampliar o espaço físico do Campus;</p> <p>- Instalar cortinas nas salas de aula, pois o sol reflete no período matutino, se tornam muito quentes e sem ventilação;</p> <p>- Diminuir a poluição sonora de alguns pavilhões;</p> <p>- Campus necessita de gabinetes para atendimento individual aos alunos;</p> <p>- O Campus necessita de gabinetes individuais para os Coordenadores trabalharem e atenderem com mais privacidade os alunos;</p> <p>- Adequar a iluminação do Campus aos trabalhos desenvolvidos..</p>

Respostas por dimensão e segmentos	Corpo discente	Corpo docente
	-As salas de aula precisam de cortinas por causa da iluminação	
Planejamento e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar os resultados da Avaliação Institucional na página da UEG - QUALITAS e do Campus para acesso de todos. - O questionário da avaliação institucional muito longo dificultou o processo avaliativo 	<ul style="list-style-type: none"> - A copiadora da unidade não funciona em horário compatível com as necessidades de docentes e discentes, uma vez que a mesma não tem atendimento no turno vespertino, quando normalmente são feitas as atividades de planejamento, orientação, extensão, PIBID, entre outras pelos professores; - Ampliar o acervo da Biblioteca; - Fornecer especializações, mestrados e doutorados para qualificação do corpo docente em Campus fora de Anápolis;
Política de atendimento ao discente	<ul style="list-style-type: none"> - Maiores investimentos do governo; - Ampliar bolsas de estudo para alunos com dificuldades financeiras; - Adequar a estrutura física do Campus às pessoas com necessidades especiais; - Manter as bolsas permanência, fundamentais para a permanência de alunos do interior; -Aprimorar o atendimento aos alunos na Xerox e na biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há observações
Sustentabilidade financeira	<ul style="list-style-type: none"> -O Campus de Porangatu precisa de investimento financeiro; -Buscar parcerias para a melhoria do Campus; 	<ul style="list-style-type: none"> -Revisar o Plano de Carreira dos servidores da UEG; -Fazer equiparação salarial dos servidores contratados; -Apoiar financeiramente projetos de extensão;

Fonte: Elaboração da autora com base em informações do Relatório de Auto Avaliação/2014 da UEG-Campus Porangatu

Diante das observações registradas, percebe-se que o Campus Porangatu não foge à regra do enfrentamento aos inúmeros desafios frente aos problemas de infraestrutura e, principalmente, das condições de trabalho, da qualificação e da valorização docente no exercício de suas funções, do plano de carreira, dos salários dos contratos e efetivos. Esses desafios precisam ser analisados e revistos, uma vez que podem estar comprometendo o desenvolvimento da Universidade e de seus Campi, dificultando ou, até mesmo, impedindo sua consolidação como universidade.

Essa realidade se configura na grande preocupação com que a UEG cumpra suas finalidades acadêmicas, sobretudo no que toca à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo a Resolução CsA nº 007/2008 da UEG, em seu Art. 3º,

IV - a indissociabilidade, ensino-pesquisa-extensão deve ser priorizada de forma que nenhuma ação de extensão possa estar desvinculada do processo de formação, da utilização dos conhecimentos e dados produzidos e da geração de novos conhecimentos para retroalimentar o ensino e demandar novas pesquisas.

Portanto, a autoavaliação de cada Campus, embora seja um passo importante para mudanças e transformações da UEG e, no caso, o Campus Porangatu, ainda são muitas as ações a serem executadas e muitas propostas a serem concretizadas para que a Universidade cumpra com sua missão no exercício de suas funções a fim de se consolidar como tal. Condição percebida principalmente em se tratando dos Campi localizados no interior de Goiás, uma vez que estes apresentam maior precariedade em praticamente todos os setores.

Contudo, mesmo passando por importantes mudanças desde sua criação a UEG ainda não se configura para o atendimento à tríade ensino, pesquisa e extensão. Embora desempenhe o exercício das três atividades determinantes de seu estágio como universidade, esta instituição ainda se prende com maior consistência à sua missão de ensinar, quase inteiramente nos cursos de graduação.

Nesse sentido, segundo Severino (2007),

Quando a formação universitária se limita ao ensino como mero repasse de informações ou conhecimentos está colocando o saber a serviço apenas do fazer. Eis aí a ideia implícita quando se vê seu objetivo apenas como profissionalização. Por melhor que seja o domínio que se repassará ao universitário dos conhecimentos científicos e das habilidades técnicas qualificando-o para ser um competente profissional, isso não é suficiente. Ele nunca sairá da Universidade apenas um profissional, como um puro agente técnico. Ele será necessariamente um agente político, um cidadão crítica ou dogmaticamente, consciente ou alienadamente formado. (pp.34-35)

Esse autor ressalta ainda que é tradição no Brasil privilegiar a universidade como lugar de ensino que se pauta na transmissão de conteúdo. Assim sendo, alerta que, apesar da importância da função de ensinar, a universidade não pode deixar de considerar e priorizar seu ambiente como espaço de produção de

conhecimento. Adverte, portanto, que, “À medida que privilegia o ensino transmissivo, a universidade desprioriza não só a pesquisa, mas também a extensão” (p. 31). Dessa forma, alega ele, ao priorizar o ensino, a universidade está cometendo duas falhas graves: uma de cunho epistemológico ao abandonar sua postura investigativa e outra social, ao abdicar-se da extensão. Assim, assegura, sem esses dois pilares a universidade não consegue sustentar o pedagógico.

Em relação a esse contexto, Severino (2007) traz como ressalva que a atividade de ensino de uma universidade, “[...] mesmo quando se trata de uma simples faculdade isolada, deve ser realizada sob uma atitude investigativa, ou seja, sob uma postura de produção de conhecimento” (p. 31). Com essas colocações, esse autor traz importantes considerações não só em relação à relevância da pesquisa e da extensão, mas, também, no que se refere à disseminação do que deve ser produzido, que deve considerar o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, destaca que

[...] o conhecimento produzido, para se tornar ferramenta apropriada de intencionalização das práticas mediadoras da existência humana, precisa ser disseminado e repassado, colocado em condições de universalização. Ele não pode ficar arquivado. Precisa então transformar-se em conteúdo de ensino, de modo a assegurar a universalização de seus produtos e a reposição de seus produtores. Tal a função do ensino (p. 34).

Nessa perspectiva, deixa evidenciada a necessidade de se “Pensar um novo modelo de sociedade, nos três eixos das práticas humanas: do fazer, do poder e do saber [...]” (p.36). Assim, a universidade estará desempenhando seu ofício ao colocar-se a serviços dessas três dimensões que a constituem e cumprindo sua verdadeira missão.

4.2 O Campus Porangatu: docentes, trabalho, qualificação/formação e condições para produção do conhecimento científico/acadêmico

Como citado anteriormente, a UEG e a UFG têm-se colocado entre as IES por meio das quais se processou a grande expansão da Educação Superior em Goiás. Assim, nesse quadro expansivo, nossa investigação tenta compreender a repercussão dessa expansão na produção do conhecimento acadêmico da

UEG-Campus Porangatu. Para tanto, essas informações foram buscadas por meio de questionário aplicado nesta pesquisa.

Nesse questionário, os agentes do campus puderam relatar inúmeros desafios existentes, sobretudo no que se refere ao trabalho docente. Destacaram como esses desafios têm influenciado o processo de produção do conhecimento no Campus. O propósito foi compreender como caminha a produção do conhecimento nesse campo acadêmico e como esta tem-se processado para atender á realidade atual nessa universidade.

A aplicação do questionário ocorreu de acordo com a metodologia descrita, com a finalidade de analisar a situação colocada em questão. Assim, dos 86 professores da instituição em estudo, 61 receberam o questionário, entre professores efetivos e em regime de contrato temporário, uma vez que a proposta era alcançar um percentual de questionários respondidos que se aproximasse a 50% do total de docentes.

Antes da entrega dos questionários foi esclarecido o objetivo do estudo, deixando os (as) professores (as) livres para dele participarem ou não. Apenas um dos professores questionou a quantidade de questões, em número de 50, embora tenha sido um dos primeiros a entregar o questionário respondido. Os demais se propuseram a responder e pediram prazo para entrega, que acabou sendo prorrogado, pois todos os participantes alegaram falta de tempo e necessidade de prazo maior para terminar de responder ao questionário, dividido em categorias de respostas de modo a facilitar a análise dos dados.

Para identificar os questionários sem comprometer os agentes participantes, utilizamos a numeração de 001 a 061, que representa a quantidade de questionários entregues aos professores. As categorias em as questões foram agrupadas foram as seguintes: Informações gerais dos docentes, trabalho, formação, pesquisa, qualificação, graduação e avaliação (Quadro 10).

Quadro 10 - Especificação das categorias que definiram o rol de questões do questionário aplicado.

Informações Gerais dos docentes	Sexo	Cor/raça	Estado civil	Idade	Filhos	Atuação

Trabalho	Regime de trabalho	Turno das aulas	Cursos em que trabalha	Disciplinas ministradas	Funções que ocupa	Tempo de trabalho
Formação	Titulação	Cursos concluídos	Cursos em conclusão	---	---	---
Pesquisa	Hábito de pesquisa	Participação em projetos	Incentivo à pesquisa	Importância da pesquisa e publicação	----	----
Qualificação, Produção e Avaliação	Currículo Lattes	Habito de aprimoramento profissional	Atividades realizadas nos últimos dois anos	Recursos utilizados p/ aquisição do conhecimento	Aplicação desses recursos na prática	Tipo e quantidade de produção que mais publicou
	Interesse em produzir conhecimento	Meios de divulgação dos trabalhos	Incentivo a publicação	Participação em bancas de TCC	Condições oferecidas pelo Campus para produção do conhecimento	Fatores necessários para a produção no Campus Porangatu
	Fatores que têm dificultado a produção	Interferência do governo de Goiás na questão da produção intelectual	Mudanças ocorridas na UEG e a interferência na produção do conhecimento	Aumento da produção do conhecimento na UEG nos últimos 5 anos	Interesse dos professores do Campus Porangatu em ampliar a produção do conhecimento	Relevância dos conhecimentos produzidos no Campus Porangatu
	Visibilidade das produções comparada a outros Campi.	Aspectos que favorecem a produção do conhecimento	Avaliação do ensino no Campus	Pontos a serem considerados para ser um bom professor	----	-----

Fonte: Tabela elaborada pela autora da pesquisa

Para realização da pesquisa solicitamos permissão à diretora do Campus Porangatu, unidade investigada, que deu todo o apoio necessário. A ajuda de uma professora da unidade foi essencial para a realização da pesquisa porque esta providenciou uma lista com nomes e telefones de todos os professores, disponibilizou seu próprio escaninho para os professores (as), onde, à medida que terminassem de responder os questionários, poderiam colocá-los ou, mesmo, entregá-los pessoalmente.

Durante a terceira semana de março de 2015, tanto no turno matutino quanto no turno noturno, a entrega dos questionários aos docentes era feita nos intervalos das aulas que, se davam no período das 20h 40 min e 21 horas. Essa entrega persistiu até que se alcançasse um número de docentes que ultrapassasse

50% dos professores, embora não se tenha conseguido alcançar essa quantidade de questionários respondidos.

4.2.1 Informações Gerais dos docentes

Dos 23 professores respondentes, 26,7% do total de 86, 17 se identificaram como do sexo feminino, representando 73,9%, e seis, do sexo masculino, 26,1%; 14 informaram ser de cor branca, 63, 6%, sete, de cor parda, representando 31,8% e um de cor preta/negra, 4,5%. Quanto ao estado civil, 69,6% disseram ser casados; 21,7% identificaram-se como solteiros e 8,7% vivem com companheiro (a); 69,6% disseram ter filhos e 30,4% responderam que não tinham filhos. No que se refere à idade 39,1% disseram ter de 41 a 50 anos, 34,8%, acima de 50 anos, 21,7 %, de 31 a 40 anos e 4,3% de 21 a 30 anos. Em sua maioria, pois, os docentes respondentes têm mais de 41 anos. Essa característica permite inferir que esses docentes teriam maiores dificuldades para ingressar no campo acadêmico, considerando que a titulação deles é baixa somada às questões de idade, condição que já os retira da categoria *jovens pesquisadores*.

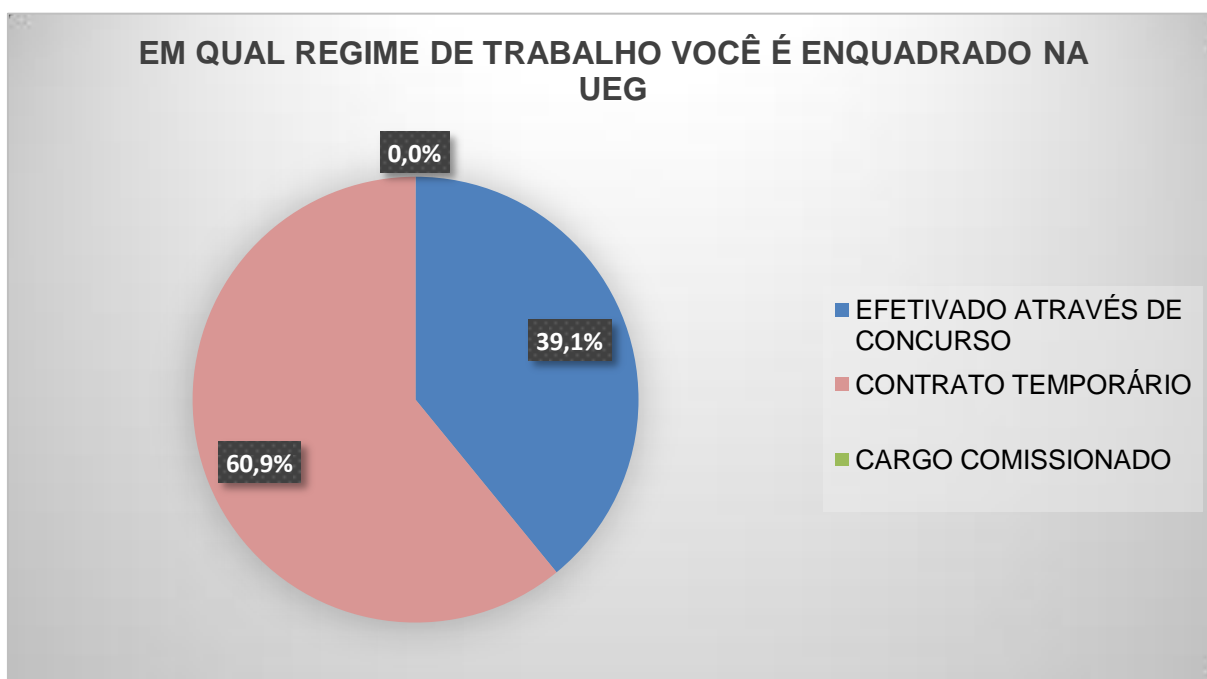
4.2.2. Condições de Trabalho: regime de trabalho, cursos, funções e tempo de trabalho

No que se refere às condições de trabalho, quando perguntados se atuavam na rede básica além da Educação Superior, foi menor o número de professores, 40,9%, que desenvolviam atividades na Educação Básica (EB) em outras instituições enquanto a maioria, 59,1%, não o fazia. Vale ressaltar que, de acordo com os dados obtidos, 72,2% ocupam outras funções além da função docente na própria UEG e 27,8% não têm outra função na universidade. Além disso, 59,1 % responderam afirmativamente quando perguntados se trabalhavam em outra rede ou instituição de ensino – pública, estadual ou municipal, e privada - e 40,9 % responderam negativamente.

Conforme o gráfico 11, apenas 39,1% dos 23 docentes foram efetivados por meio de concurso e 60,9% ainda trabalham em regime de contrato temporário. Esse número revela um dos condicionantes para que a universidade ainda não tenha se consolidado, uma vez que o número de professores efetivos é muito baixo. Em se

comparando ao número total de docentes do Campus Porangatu, conforme o relatório de 2014, dos 86 professores, 70 são contratos temporários, isso nos mostrou uma condição precária quando se trata de universidade e que precisa ser analisada e repensada pelo estado de Goiás, o responsável pela realização de concurso para efetivação dos professores.

Gráfico 11 - Representação do regime de trabalho que os professores são enquadrados na UEG Campus Porangatu.



Fonte: Elaboração da autora com base nos questionários respondidos

Quando perguntados se ocupam atualmente alguma outra função na UEG, além da função de professor, 72.2% dos docentes, responderam afirmativamente, enquanto 27.8%, negativamente. Dentre os que responderam sim, 12 professores trabalham também como coordenadores - coordenação de cursos, projetos ou pesquisa - e um professor registrou ser representante da Comissão Própria de Avaliação Institucional. Essa condição revela um percentual considerável de professores que ocupam outra função no Campus Porangatu, sobretudo porque os salários são muito baixos para os que trabalham em regime de contrato temporário.

Conforme informações obtidas no Campus Porangatu, os professores em regime de Contrato temporários trabalham no máximo 26 hora/aula, sendo os valores diferenciados por titulação máxima.

Valores de recebimento dos professores que trabalham em regime de contrato temporário, considerando o máximo de 26 horas/aulas e maior titulação:

- Especialistas - R\$ 1.856,76 (15,87 por hora);
- Mestres - R\$ 2.148,12 (18,36 por hora);
- Doutores - R\$ 2.568,15 (21,95 por hora)

Valores de recebimento dos professores efetivos, considerando valores definidos para o último concurso 2013:

- Especialistas - R\$ 2.559,54 (40 horas), R\$ 1.919,66 (30horas), R\$ 1.279,78 (20 horas) e R\$ 639,89 (10 horas);
- Mestres - R\$ 3.660,14 (40 horas), R\$ 2.745,11 (30horas), R\$ 1.830,07 (20 horas) e R\$ 915,04 (10 horas);
- Doutores - 5.757,41(40 horas), R\$ 4,318,07 (30horas), R\$ 2.878,71 (20 horas) e R\$ 1.439,36 (10 horas).

Observa-se com esses valores o motivo da insatisfação dos professores em regime de contrato temporário que desenvolvem seus trabalhos com dedicação e, no entanto, não são valorizados com salários dignos e, ainda, não são incentivados a se especializarem.

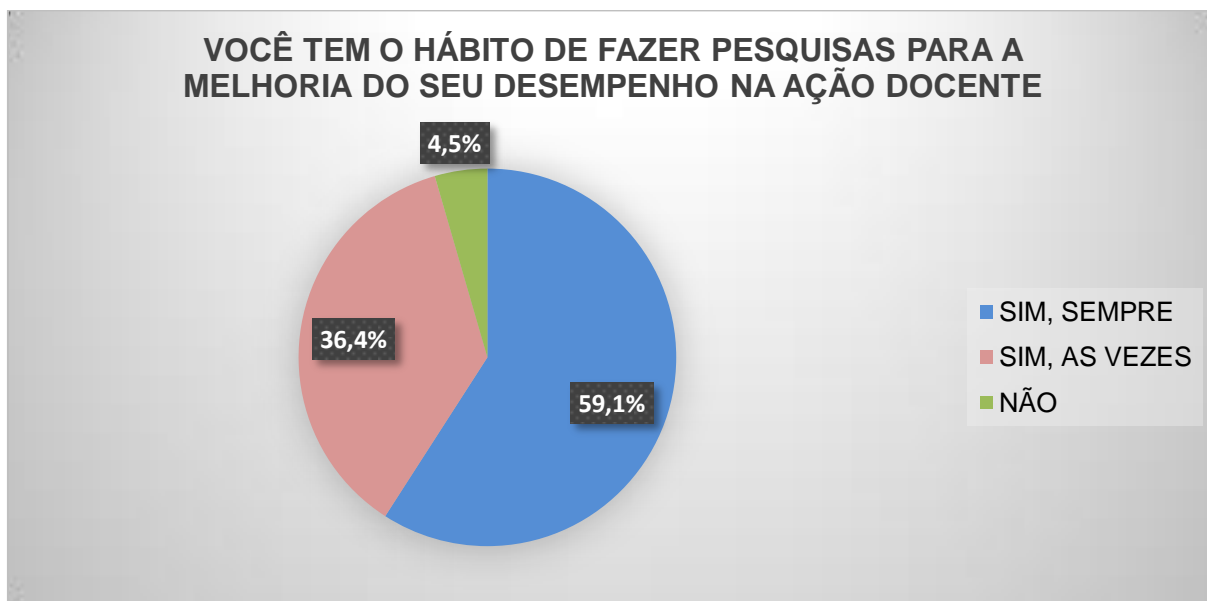
4.2.3. Pesquisa, Qualificação e Formação dos docentes

Compreender os desafios das categorias que constituem o perfil dos docentes de um campo universitário para exercício do conhecimento, tanto no que se refere à pesquisa quanto ao processo formativo desses docentes, tem sido alvo não somente de estudos, mas, também, de expectativas de que algo seja feito para transformar a realidade desse campo, a partir de uma perspectiva que abrange a concretização do ofício desses profissionais tão importantes, que são os professores.

No gráfico 12, quando perguntamos se os professores tinham o hábito de fazer pesquisas para a melhoria da sua prática docente, embora 100% tenham registrado que consideram importante a pesquisa, tivemos como resposta que

59,1% sempre realizam pesquisas; 36,4% responderam que às pesquisam vezes e apenas um respondeu que não costuma fazer pesquisas. Considerando-se o número de projetos de pesquisas existentes no Campus, esse percentual está, com certeza, acima do real.

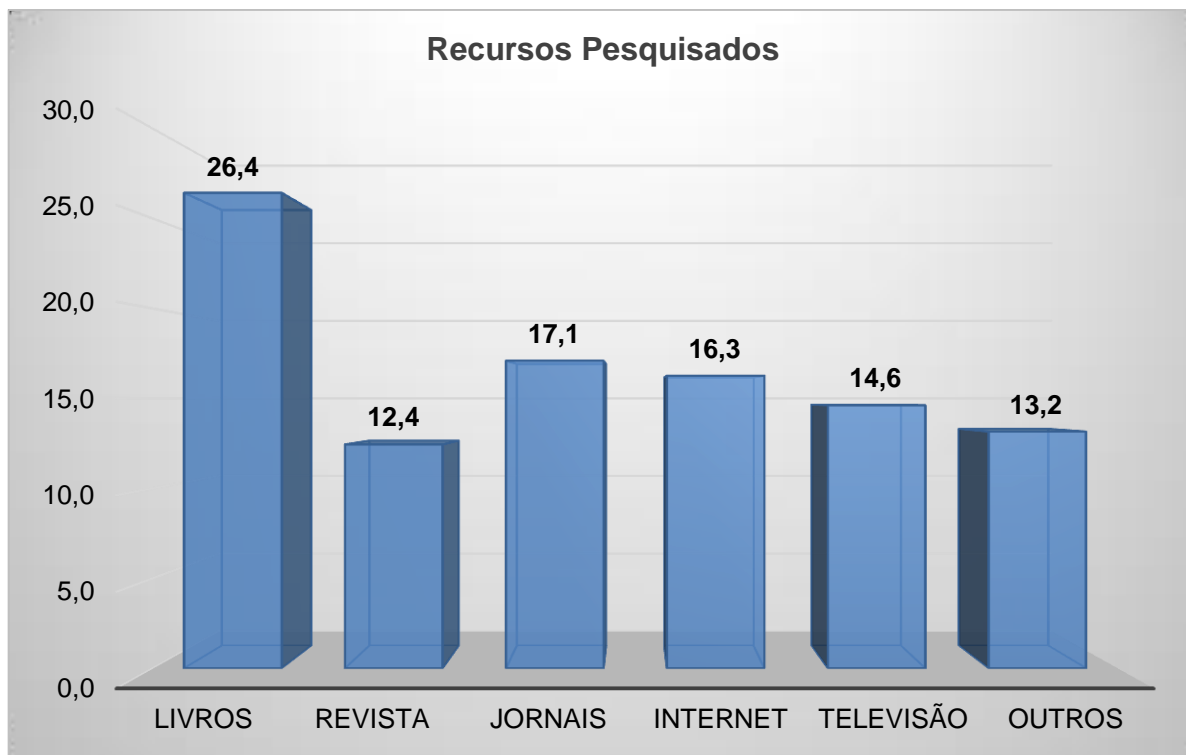
Gráfico 12 - Indicativo para dizer se os professores tinham hábito de fazer pesquisas para melhoria do desempenho na ação docente.



Fonte: gráfico elaborado com dados dos questionários respondidos

Numa escala de 1 a 6, numeramos os recursos utilizados pelos professores para fazerem pesquisas e pedimos que estes registrassem a relevância de cada um desses recursos, marcando 1 para o mais importante e 6 para o menos importante. Os recursos apresentados foram: a) Livros, b) revistas, c) Jornais, d) Internet, e) TV e f) outros recursos. Considerando os registros, o gráfico 13 mostra que 26,4% dos professores apontaram os livros como o recurso mais utilizado; em segundo lugar, 17,1% apontaram os Jornais; em terceiro lugar, 16,3% registraram a Internet; 14,6% marcaram, como quarto lugar, a televisão; em quinto lugar, 13,2% marcaram outros recursos e, em último lugar, 12,4% dos professores marcam as revistas como o recursos mais utilizado. A baixa frequência de escolha das revistas é preocupante, uma vez que a maior parte dos resultados de pesquisa é publicada em periódicos, revistas científicas das diferentes áreas de conhecimento.

Gráfico 13 - Informações sobre os itens mais pesquisados pelos professores.

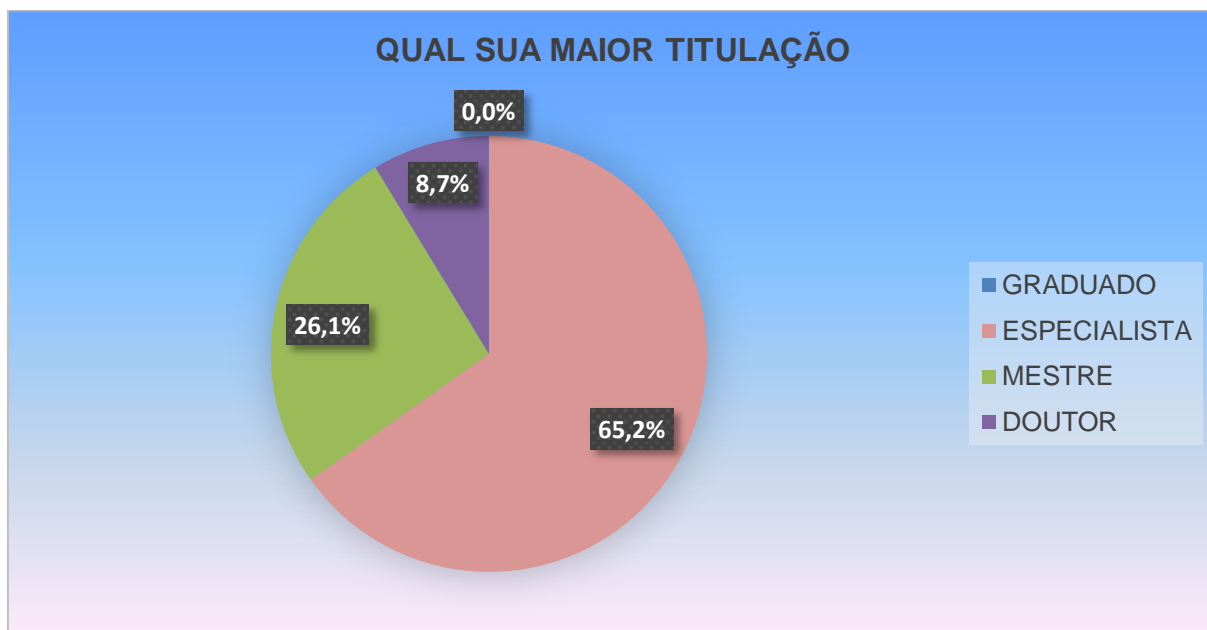


Fonte: Gráfico elaborado com base no dados dos questionários respondidos

Indagados se traziam para a prática os conhecimentos adquiridos, aplicando-os em suas aulas, 95,7% dos professores responderam afirmativamente e 4,3% responderam que às vezes o fazem. E quando perguntados se participavam de algum projeto de pesquisa, 30% se pronunciaram de forma afirmativa 70% disseram que não o faziam. Este resultado confirma o que foi destacado anteriormente, ou seja, uma minoria dos professores está envolvida com projetos de pesquisa. Além disso, confirmou-se que os professores engajados nos projetos são praticamente os professores efetivos.

No gráfico 14, relativo às referentes à qualificação e formação/titulação, nota-se que a maioria dos docentes se enquadra como especialista, ou seja, 65,2%: 26,1% mestres e 8,7% doutores. Assim sendo, os dados mostram que o número de mestres e doutores ainda equivale a um quantitativo bem menor do que os que se revelaram especialistas. Aliás, há apenas dois doutores no campus, um em regime de contrato temporário e um efetivo/concursado.

Gráfico 14 - Representação do perfil dos professores quanto à qualificação/formação docente.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados dos questionários.

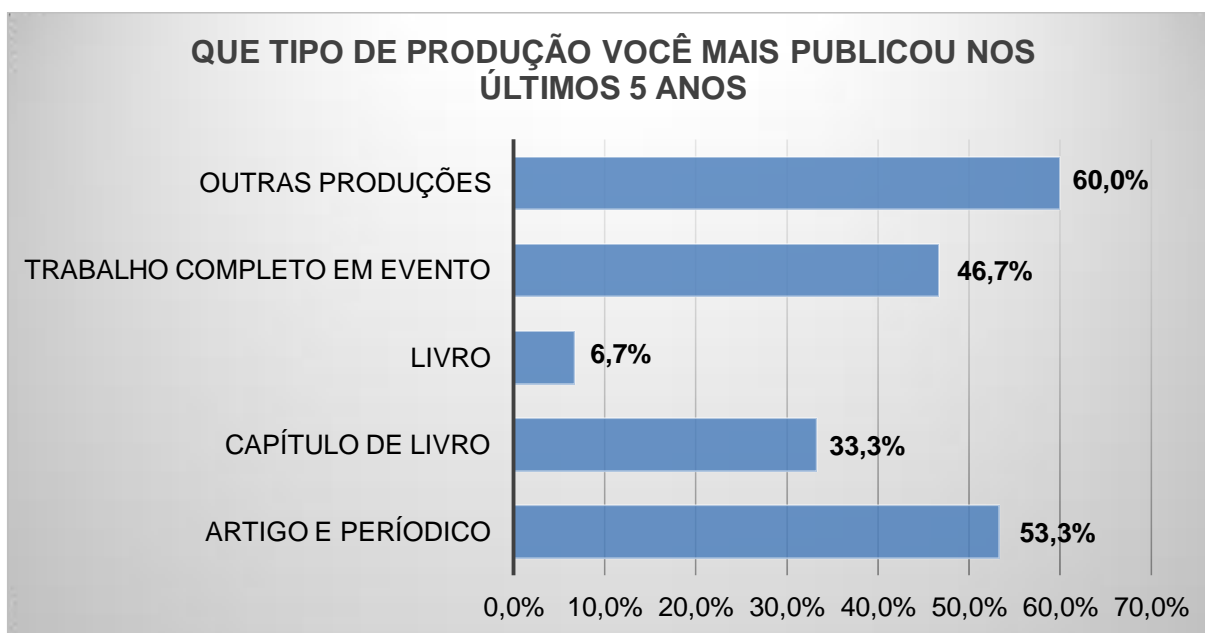
Nas questões abertas, os professores declararam, em sua maioria, serem graduados em nível de licenciatura; um declarou ser pedagogo e outro graduado em Engenharia Civil. Esses mesmos professores disseram ter concluído suas especializações em universidades localizadas em outras cidades, como Anápolis, Goiânia e outras. 75% declararam não estar cursando pós-graduação no momento, e 25% responderam que atualmente estão cursando. Destes, dois disseram estar cursando mestrado e um, doutorado.

Nesse contexto, vale destacar as palavras de Oliveira, Dourado e Amaral (2008), registradas no capítulo anterior, afirmando que, em Goiás, é notório o quadro insatisfatório no número de mestres e doutores. E, considerando-se um Campus do interior, essa condição é ainda mais agravante pela dificuldade dos professores para se qualificarem devido à distância para as capitais, que agregam as universidades aptas a ministrarem esse tipo de formação e, também, no que se refere ao pouco incentivo para esse fim, já que o percentual de professores em regime de contrato temporário é significativo, de acordo com os dados, e estes ainda alegaram não ter incentivo para se qualificar.

4.2.4. Condições para produção do conhecimento científico/acadêmico e a busca por uma mudança de *habitus* e *modus operandi* do campo acadêmico na UEG Campus Porangatu

Com relação à produção do conhecimento científico/acadêmico exposta no gráfico 15, indagamos que tipo de produção os professores do Campus Porangatu mais tinham publicado nos últimos cinco anos e, como resposta, em primeiro lugar, 60% registraram o item *outras produções*; em segundo lugar disseram ter publicado artigos em periódicos; em terceiro lugar, registraram trabalhos em eventos; em quarto lugar publicaram capítulo de livros; apenas um professor respondeu que publicou livro. Como se vê, é quase insignificante a produção científica, considerando tratar-se dos últimos cinco anos.

Gráfico 15 - Tipos de produções dos últimos 5 anos em maior quantidade.



Elaboração da autora com base nos dados dos questionários.

Em seguida, as questões referiram-se aos temas publicados. As respostas dos professores às questões abertas foram:

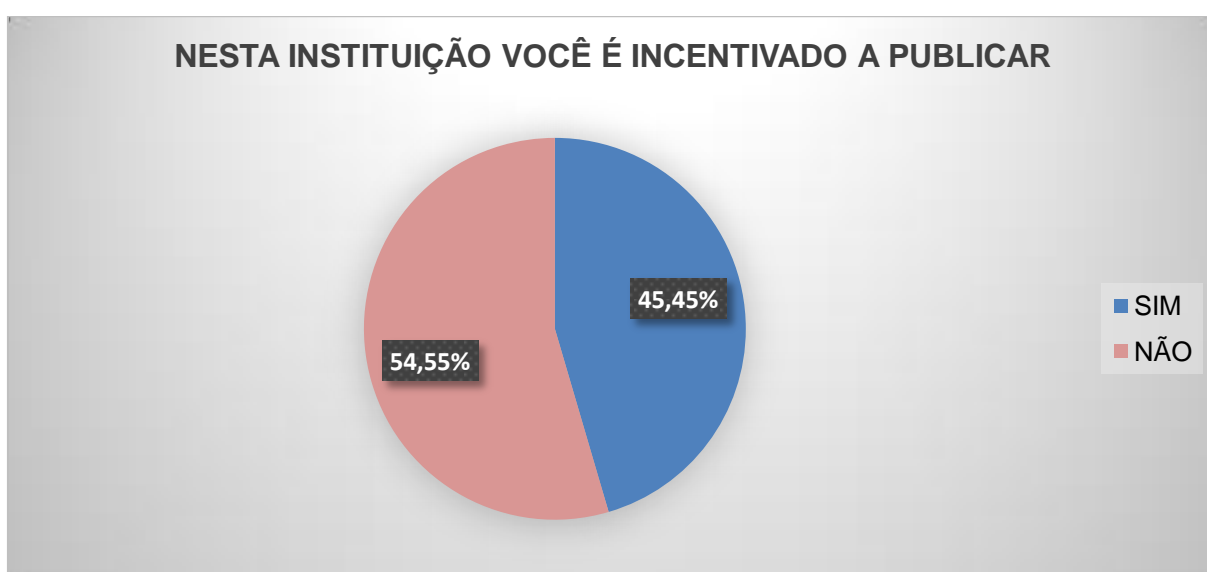
- 1- História do Brasil /História Ambiental/ Migrações;
- 2- Análise do curso de especialização a distância em gestão escolar: uma visão reflexiva;

- 3- Módulo introdutório do curso a distância em tecnologia assistiva: inovações tecnológicas e pedagógicas na inclusão escolar;
- 4- Espaços sociais e redes sociais: mediações no processo de construção de *habitus* das novas gerações;
- 5- Juventude e sociabilidade e sua articulação na rede social;
- 6- Redes sociais, sociabilidade juvenil e mediações escolares: os sentidos atribuídos por um grupo de jovens do ensino médio da rede pública de educação de Porangatu;
- 7- O ensino de história conforme Jorio Rusew;
- 8- Educação histórica e patrimonial: o caso de Porangatu;
- 9- Educação patrimonial: por uma justa e democrática perpetuação do passado;
- 10- Educação pública em Porangatu; A complexidade na universidade; O que é modernidade;
- 11- Reflexões sobre inclusão e diversidade, currículo e formação docente;
- 12- Fatores intervenientes na qualidade de vida dos corredores de rua;
- 13- Fatores que interferem na qualidade de vida de atletas e ex-atletas de Porangatu;
- 14- Projeto de extensão: atletismo e promoção à saúde;
- 15- PIBID-um relato de experiência em educação física escolar do Campus Porangatu.
- 16-Trabalho de campo no ensino da geografia física: um relato de experiência no parque estadual Jalapão-To;
- 17- O uso de penetrômetro de impacto para diagnóstico da compactação do solo em área de preservação permanente;
- 18- Alfabetização cartográfica: uma proposta metodológica para o ensino de geografia;
- 19-Educação ambiental: uma proposta de preservação para os córregos urbanos e conscientização para população ribeirinha;
- 20- Quebra de dormência em sementes; Ecologia de riachos.

Os professores ainda complementaram suas respostas nelas incluindo os meios de publicação dos textos: fórum de pesquisa realizado pela UEG, anais de congressos, eventos, livros, revistas científicas de pequena circulação, Internet, revistas eletrônicas, redes sociais e livros impressos.

Quando questionamos se na UEG Campus Porangatu os docentes são incentivados a publicar, embora 100% dos professores terem respondido que consideram importante que os docentes produzam conhecimentos, a maioria disse não ter incentivo para a publicação de sua produção. O gráfico 16 registra essa realidade segundo a qual 54,5% dos docentes alegaram não serem incentivados a publicar suas produções e 45,5% responderam que o são, ou seja, são incentivados a publicar ou, pelo menos, são cobrados a desenvolver essa prática.

Gráfico 16 - Índice que registra a questão do incentivo à pesquisa.



Elaboração do autor com base nos dados dos questionários.

Os docentes foram perguntados também se o Campus Porangatu oferece condições para que os professores desenvolvam competência de atuar também na produção do conhecimento. 68,2% responderam afirmativamente, enquanto 31,8% responderam que não. Pedimos, ainda, que explicassem o porquê de suas respostas e alguns registram que a UEG tem em seu portal (www.ueg.br) várias revistas eletrônicas e também promove diversos eventos, disponibiliza diárias, auxílio para eventos e o Campus Porangatu é uma extensão do Campus vinculado a esses incentivos. Disseram também que as condições para as produções são, de certa forma, restritas, porque o incentivo que têm favorece apenas aos professores concursados/efetivos. Os professores em regime de contrato temporário não têm encontrado motivação para a produção e colocaram como desafio também nesse quesito, a falta de recursos materiais, de infraestrutura e, também, disseram que

mesmo havendo uma discreta tentativa de apoio à produção, o peso da carga horária de ensino também tem dificultado o processo de produção de conhecimento.

Em se tratando de professores efetivos, torna-se importante elencar que, de acordo com informações disponíveis no site da UEG, com a aprovação da Lei Estadual nº 13.842²², conforme o Art. 9º - o docente da carreira do magistério superior do quadro permanente (efetivo) deve escolher o regime de trabalho o qual deseja trabalhar, sendo: regime de tempo parcial: 10 horas, 20 horas ou 30 horas; regime de tempo integral - 40 horas e regime de dedicação exclusiva - 40 horas.

Assim, o professor do quadro permanente faz a opção pelo regime de trabalho (Resolução Conjunta CsU/CsA no 001/2002²³, Art 5º - numeração antiga / Resolução - CsU n.103/2002 – nova numeração), segundo as atividades que pretende executar durante o ano letivo. Ressalte-se que o Regime de Dedicação Exclusiva para os professores do quadro permanente foi implantado em 2006 por meio de um processo seletivo, uma vez que é limitado o número de vagas e o professor tem que atender aos critérios estabelecidos em edital específico. Para tanto, o docente permanente terá sua carga horária dividida em: ensino, pesquisa, extensão, gestão e outras atividades acadêmicas, conforme o regime de trabalho.

Lembre-se, ainda, que o professor do quadro permanente, ao final de cada ano, deverá, obrigatoriamente, preencher o relatório de atividades docentes (RADOCS²⁴), documento no qual o professor do quadro permanente da UEG comprova o cumprimento da carga horária relativa ao regime de trabalho escolhido (salvo os casos previstos em resolução específica). O não cumprimento dos encargos próprios ao regime de trabalho escolhido implicará sanções previstas na Lei Estadual nº. 10.460 de 22 de fevereiro de 1988²⁵, implicando até na alteração do

²² LEI Nº 13.842, DE 01 DE JUNHO DE 2001. Plano de Carreira e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Superior da Fundação Universidade Estadual de Goiás. Disponível no site: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13842.htm. Acesso em 20 Jan. 2016.

²³ Resolução Conjunta CsU/CsA no 001/2002, Art 5º/ Resolução - CsU n.103/2002. Disponível em: http://www.legislacao.ueg.br/?aplicativo=consulta_tipo_doc_legislacao&funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=9&tipo=CsU&ano=2002. Acesso em 20 Jan. 2016.

²⁴ O RADOCS – Relatório das Atividades dos Docentes (2004). Ajustado, em dezembro de 2005 e aprovado pelo Conselho Universitário por meio da Resolução CsU no 065/2005. Disponíveis em: <http://www.radoc.ueg.br/conteudo/2242_manualxdexorientacaodexcargaxhoraria>. Acesso em: 31 mai. 2016.

²⁵ LEI Nº 10.460, DE 22 DE FEVEREIRO DE 1988. Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Goiás e de suas Autarquias. Disponível no site: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/pagina_leis.php?id=4221. Acesso em 20 Jan. 2016.

regime de trabalho, se for o caso, conforme Art 6º Resolução Conjunta CsU/CsA no 001/2002.

A partir de 2006, foi disponibilizado o manual de orientações em um novo formato, dividido por regime de trabalho. Assim, foi criada a página do RADOC em sistema *online* denominado de Sistema de Gestão de Atividades Docentes (SIGAD), com o objetivo de consolidar as informações registradas em outros sistemas corporativos da UEG, como, por exemplo, o Currículo Lattes. Essas informações, além de comporem o relatório de atividades do docente (RADOC) serão utilizadas para a composição de diversos indicadores da UEG e, serão disponibilizadas para o sistema do Censo da Educação Superior.

Vale destacar que, de acordo a Resolução CsU nº 023/2009²⁶, o RADOC tem como finalidade:

Art 1º. A Dedicção Exclusiva (RDE) é um regime de trabalho previsto na Lei no 13.842, de 01 de fevereiro de 2001 e alterações posteriores, que instituiu o Plano de Carreira do Pessoal do Magistério Público Superior da Universidade Estadual de Goiás. [...] Art 2º. O Regime de Dedicção Exclusiva implica no impedimento de outro vínculo empregatício público ou privado, salvo as exceções legais. [...] Art 3º. O Regime de Dedicção Exclusiva tem como principal finalidade, estimular e favorecer a realização do ensino, pesquisa e extensão nas diferentes áreas do saber, assim como, correlatamente, contribuir para a eficiência do ensino, produção e difusão do conhecimento para a comunidade. (UEG, 2009)

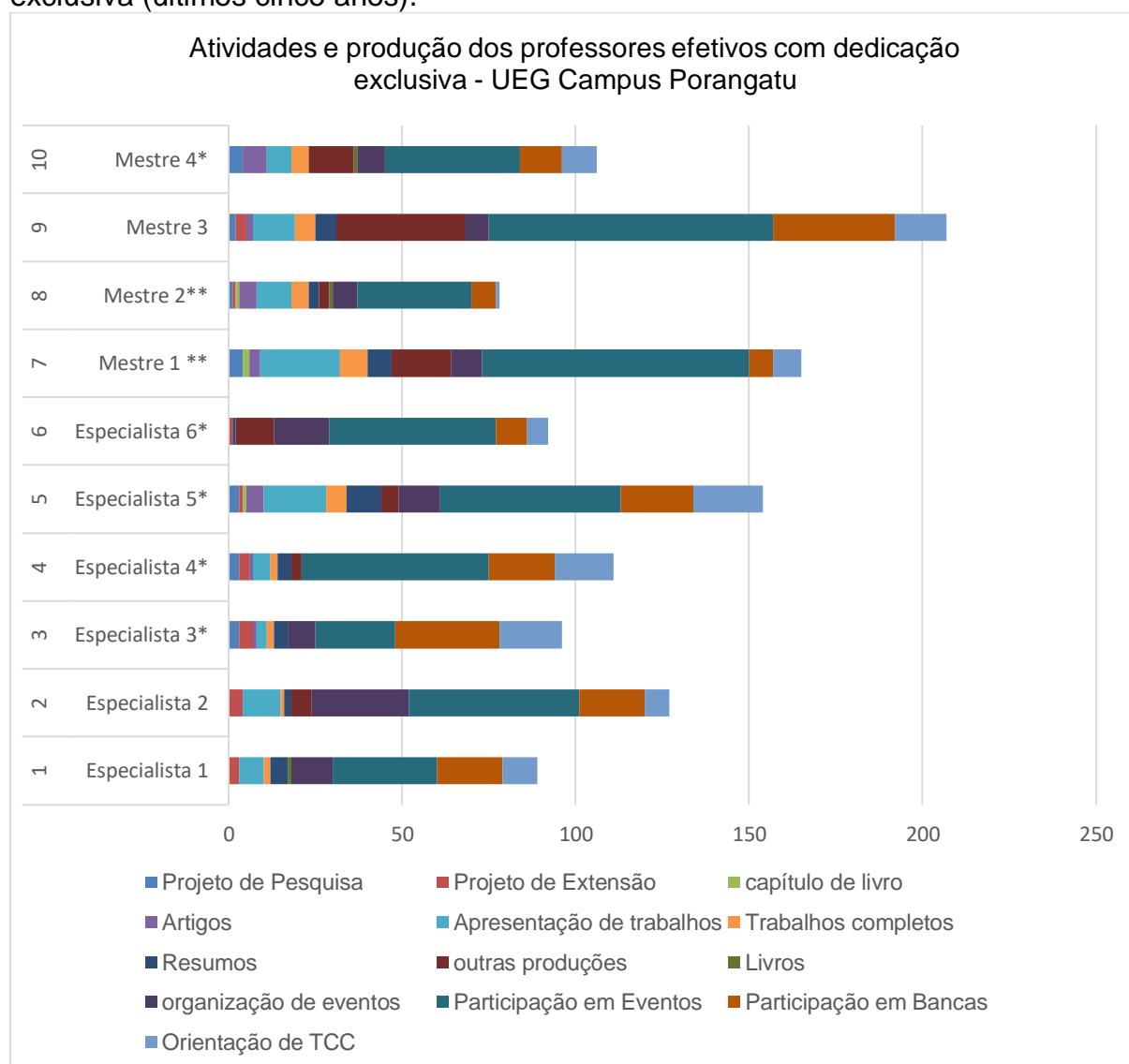
Diante desse contexto, percebe-se que os docentes em regime de dedicação exclusiva são amparados legalmente com maiores incentivos para atuarem no ensino, na pesquisa e na extensão. Conforme registra o Art, 3º, os professores do quadro permanente são os maiores responsáveis pelo cumprimento do tripé de funções da universidade, cabendo-lhes contribuir para a eficiência do ensino, da produção e difusão do conhecimento à sociedade, embora essas funções não sejam restritas aos docentes efetivos, mas a todo corpo docente. Conforme informações da diretora do Campus Porangatu, os 16 professores efetivos²⁷ preenchem o RADOC para justificar as atividades realizadas durante o ano letivo. Desse total de efetivos, considerando o ano de 2014, 10 estão enquadrados no regime de dedicação exclusiva, sendo: 6 especialistas (4 com mestrado em

²⁶ Resolução CsU nº 023/2009. Regulamenta o Regime de Dedicção Exclusiva do pessoal docente da Universidade Estadual de Goiás. Disponível no site: http://www.cdn.ueg.br/source/radoc/conteudoN/1390/resolucao_csu_02309.pdf. Acesso em 20 Jan. 2016.

²⁷ Observação: Em 2014 eram 16 professores efetivos e 10 com dedicação exclusiva. Em 2015, o número de efetivos passou para 21, sendo 12 em regime de dedicação exclusiva.

andamento) e 4 mestres (2 em licença para doutorado). Ao analisar o *Curriculum Lattes* de cada professor efetivo, verificamos que os docentes em regime de dedicação exclusiva confirmam atividades de produção científica, participação em seminários e participação em projetos de pesquisa - mesmo que em pequena proporção - e participação em projeto de extensão. Em conformidade com os registros, as atividades são mais expressivas na organização e participação em eventos e também nas apresentações de trabalhos. Esta Condição pode ser percebida nos gráficos a seguir com informações extraídas da Plataforma Lattes (Curriculum Lattes dos professores).

Gráfico 17 – Atividades e produções dos professores efetivos com dedicação exclusiva (últimos cinco anos).



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com informações extraídas do Curriculum Lattes dos professores. Acesso em 13 de jun.2016.

Segundo os registros dos docentes do Campus Porangatu, os professores efetivos apresentam melhores condições quanto ao processo de produção do conhecimento científico/acadêmico por terem mais incentivos. Enquanto os professores em regime de contrato temporário, além de não possuírem os benefícios dos efetivos, não são incentivados para tal finalidade.

Diante da condição de contrato temporário que não oferece os incentivos que os professores necessitam para atenderem às reais necessidades da universidade de forma que esta cumpra sua missão e a condição de efetivo que favorece aos professores maiores oportunidades de exercício de suas funções, Bourdieu (2011a) nos faz refletir sobre a importância de considerar a questão do interesse ou investimento, também chamado por este autor de *Illusio* e que seria o ponto de partida para admitir que o jogo mereça ser jogado ou que vale a pena investir no campo ao qual esse agente está inserido. Assim, estando os professores envolvidos com as regras desse jogo, estes apresentariam uma relação de cumplicidade que todo campo, seja ele artístico, científico ou político tende a obter de seus agentes. Essa realidade confirma os desafios dos docentes que não são efetivos na UEG, principalmente quanto às condições para produção do conhecimento, sobretudo, por ser um campo que agrega um quadro significativo de professores contratados precariamente.

De acordo com as respostas obtidas, com base na amostra, ficou demonstrado que o número de professores que trabalham em regime de contrato temporário é bem maior do que os efetivos: 60,9% dos docentes são contratados e 39,1% efetivos²⁸. Esse dado revela um dos indicadores da baixa produção daquele Campus, pois, os docentes contratados não têm incentivos para produzir; e apenas 30% dos efetivos recebem algum benefício, como carga horária para produção, e podem trabalhar com projetos de pesquisa, confirmando os dados obtidos, e 70% não estão participando desses projetos, embora 100% dos docentes tenham respondido que consideram importante a pesquisa e a produção científica na universidade.

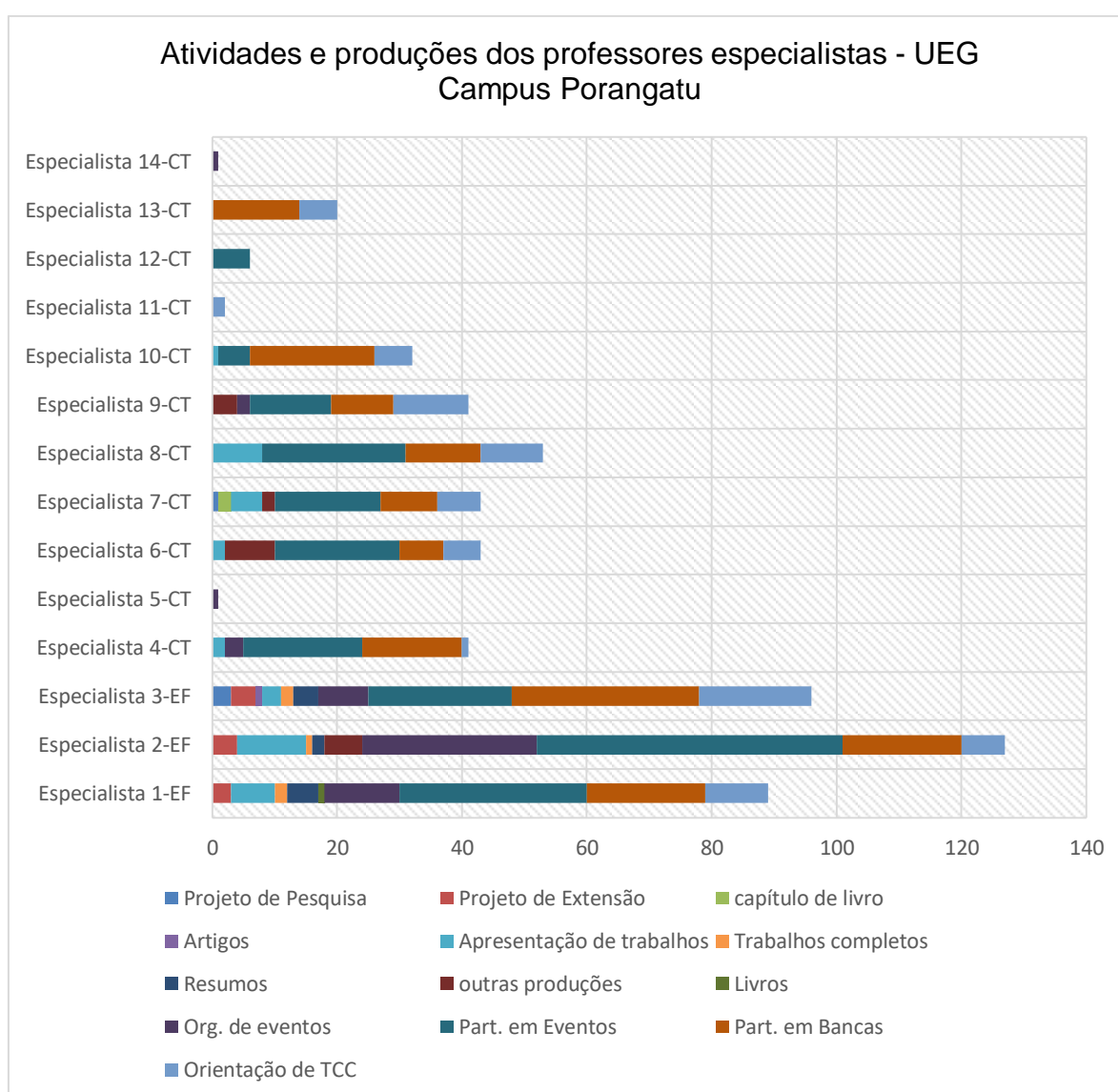
Considerando que, dos 23 professores investigados, nove são efetivos (três especialistas, cinco mestres e um doutor) e 14 contratos temporários (11 especialistas, dois mestres e um doutor), torna-se relevante destacar também o

²⁸ Esse percentual de contratados é bem maior se considerarmos os 86 professores do Campus.

contexto de atividades desses professores conforme a titulação e o Curriculum Lattes de cada um.

Assim, analisando a real situação desses docentes, de acordo com suas condições de trabalho, a maioria dos efetivos está realmente envolvida em projetos de pesquisa, projetos de extensão e, de certa forma, apresentam algumas produções. Comparando as atividades de produção dos últimos cinco anos, conforme o gráfico 18, os especialistas quase não possuem produções, embora exibam um número significativo de participações em eventos e bancas de TCC.

Gráfico 18 – Atividades e produções dos professores efetivos e contratos temporários (últimos cinco anos).

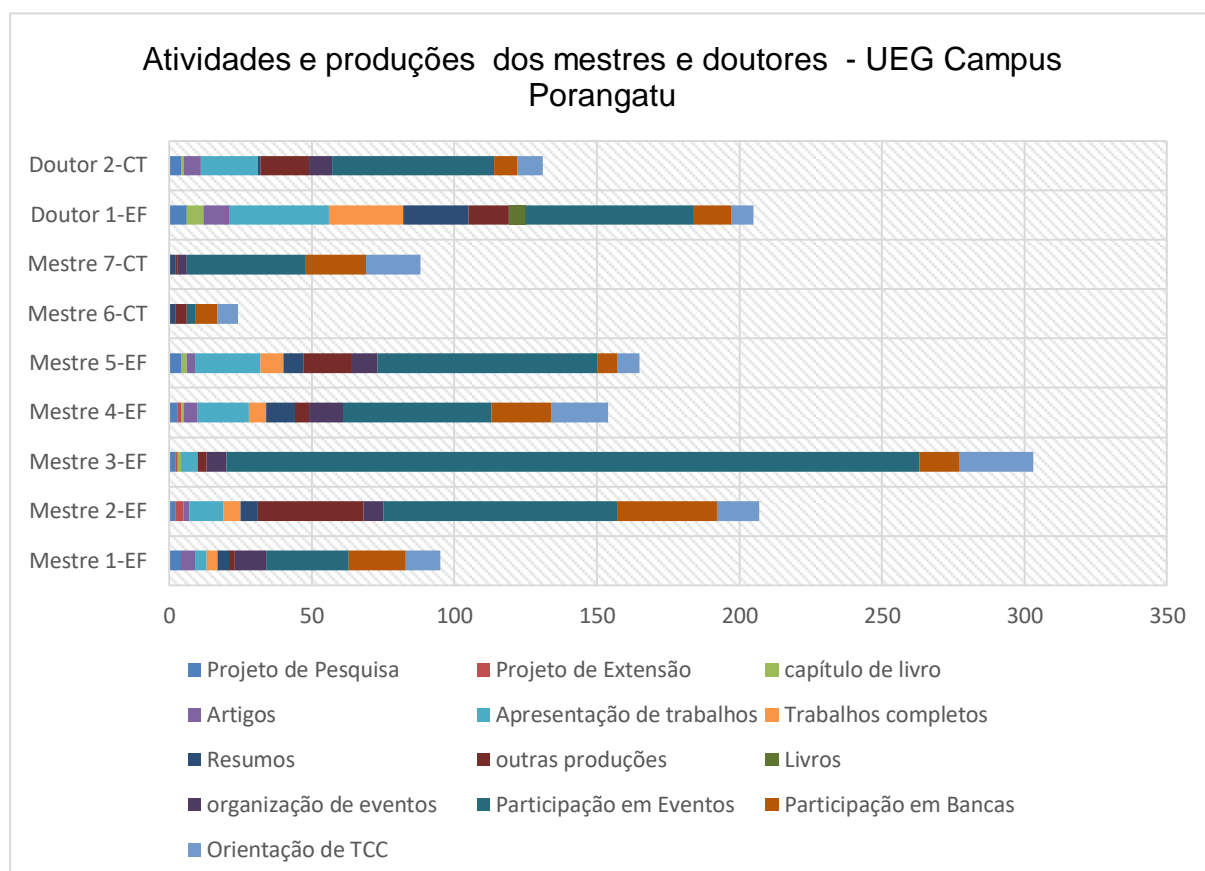


Fonte: Elaboração da autora com informações extraídas do Curriculum Lattes dos professores. Acesso em 13 jun.2016.

Observação: EF (efetivo) e CT (contrato temporário)

Quanto aos professores mestres e doutores do Campus Porangatu, vale destacar que estes profissionais estão mais envolvidos com os projetos de pesquisa, com as produções e participações em bancas e eventos, embora em pequena proporção, considerando o período dos últimos cinco anos, conforme demonstra o gráfico 19. Segundo os professores investigados, aos docentes em regime de contrato temporário, não são oferecidas as mesmas condições de trabalho dos efetivos, distanciando, assim, a realidade existente entre contratados e efetivos. Essa situação, segundo Dourado, Oliveira e Amaral (2008), evidencia a necessidade de se reverem as condições de trabalho do quadro docente das universidades, incluindo melhorias como plano de carreira e capacitação/qualificação, efetivação de plano de carreira específico, uma vez que a precariedade dessas condições tem sido uma das causas da baixa produção acadêmica nas universidades de Goiás.

Gráfico 19 – Atividades e produções dos professores mestres e doutores (últimos cinco anos)



Fonte: Elaboração da autora com base em informações extraídas do Curriculum Lattes dos professores. Acesso em 13 jun.2016.

Observação: EF (efetivo) e CT (contrato temporário)

Analisando essas condições, podemos destacar a necessidade de que sejam implantadas políticas públicas para que o estado de Goiás reconheça que a solução para o impasse do grande percentual de professores em regime de contrato temporário e dos poucos professores efetivados por concurso é responsabilidade sua. Pois o estado de Goiás não tem primado por resolver nem garantir que essa problemática existente nos Campi da UEG tem interferido em vários setores dessa IES, como formação, ensino, pesquisa e, conseqüentemente, a produção do conhecimento científico.

Ao serem questionados por que consideram relevante a produção de conhecimentos científicos, os professores responderam que:

- Conhecimento deve sair da universidade para a comunidade e não ficar só para o meio científico.
- Exigência da Capes e da IES; necessidade de atualizar-se e cumprir o tripé ensino, pesquisa e extensão por meio de projetos da IES.
- Ampliar os conhecimentos e contribuir com o desenvolvimento da Ciência.
- Os benefícios dessas práticas atingem não só os professores, como refletem no seu trabalho junto aos alunos.
- É essencial que o professor do ensino superior vincule o trabalho docente à pesquisa e à publicação; trata-se de um desenvolvimento, pois é dessa forma que seu conhecimento é ampliado por meio da prática pesquisa da pesquisa.
- A produção é precedida de investigação de um determinado assunto, e é o que faz a diferença na prática docente do ensino superior.
- Porque com esse conhecimento ele será beneficiado e oferecerá à comunidade acadêmica mais qualidade/ excelência em seu trabalho.
- Para ampliarem o conhecimento científico, tornar o saber acessível às demais pessoas e desenvolver nos alunos a cultura da pesquisa desde o ensino básico.
- Aprimoramento do saber; troca de ideias com outros pesquisadores; aprofundamento das ideias básicas.
- Os professores precisam exercer seu papel com competência e qualidade; uma das formas de preparo para que isso aconteça é a produção do conhecimento científico.

Analisando-se as respostas obtidas, é notório que os professores docentes do Campus Porangatu conseguem perceber a importância da produção do conhecimento na universidade; no entanto, esbarram em questões que têm, de certa forma, impedido o avanço para uma maior produtividade dentro e, conseqüentemente, fora do campo em que estão inseridos.

Nesse sentido, Bourdieu (2011a) nos traz, ainda, importantes discussões, em seu livro *Razões Práticas*, que nos ajudam a pensar a condição da produção do conhecimento e dos agentes responsáveis por essa produção, ao questionar:

Por que a palavra interesse é de certo modo interessante? Por que é importante questionar o interesse que os agentes podem ter em fazer o que fazem? De fato, a noção de interesse primeiro se colocou para mim como um instrumento *de ruptura* com uma visão encantada, e mistificadora, das condutas humanas. O furor ou o horror que o resultado do meu trabalho as vezes suscita talvez se explique em parte pelo fato de que esse olhar desencantado, sem ser de escárnio ou de cinismo, também se dirige aos universos que são, por excelência, lugar de desinteresse (pelo menos na representação daqueles que dele participam), como é o mundo intelectual. Lembrar que os jogos intelectuais também têm alvos, que esses alvos suscitam interesses - coisas que de certo modo todos sabem - e tentar estender a todas as condutas humanas, aí compreendidas as que se apresentam ou são vividas como desinteressadas, o modo de explicação e de compreensão de aplicação universal que define a visão científica, e arrancar o mundo intelectual do estatuto de exceção ou de extraterritorialidade que os intelectuais têm a tendência de lhe atribuir. (p.137-138)

Observando a visão de Bourdieu, retomamos ao que esse autor nos fez refletir no capítulo I sobre o que a Sociologia demanda, ao alegar que: “[...] há uma razão para os agentes fazerem o que fazem [...]” (*Idem*, p.138). Com isso, Bourdieu justifica que essa razão deve ser descoberta para que haja uma transformação a partir de um princípio ou de um conjunto de princípios já que “[...] a sociologia postula que os agentes sociais não realizam atos gratuitos” (*Idem*, p.138). Dessa forma, compreende-se que, para haver uma mudança de *habitus* no *modus operandi* desses agentes, torna-se imprescindível analisar as condições de trabalho, as condições que os conduzem à aquisição do capital simbólico ou, até mesmo, do capital econômico que estes agentes esperam; os desafios, as perspectivas e ainda muitos outros indicadores que explicam e que viabilizam ou não a concretização de seus atos.

Ainda, nesse contexto, buscamos respostas dos professores do Campus Porangatu a eles fazendo o seguinte questionamento: Quais fatores você considera mais importantes para que ocorra maior produção do conhecimento nesse campus? Dentre as respostas apontaram:

- Incentivo profissional e valorização dos professores, promovendo equidade entre efetivos e temporários, já que temos temporários com titularidade de doutor que se encontram como temporários há mais de dez anos.
- Ensino, pesquisa e extensão são imprescindíveis na construção do conhecimento.
- Qualificação - pós-graduação *stricto sensu*. É nessa etapa da formação que se aprende a desenvolver pesquisas de caráter científico de forma geral.

- Diminuição da carga horária de docência obrigatória em sala; incentivo salarial; laboratório melhor equipado; disponibilidade de material de consumo nos projetos.
- Incentivo à pesquisa e à produção e melhores condições de trabalho e remuneração.
- Os professores terem dedicação exclusiva.
- Uma infinidade de fatores: apoio financeiro; falta de estrutura física e material; laboratórios; carga horária para essa produção.
- Incentivo a pesquisa; espaço físico apropriado para o pesquisador (salas, equipamentos, livros, revistas, acesso a internet entre outros); carga horária disponível para pesquisa; criação de grupos de estudo e pesquisa; investimentos financeiros para pesquisa (apoio); bolsas; publicação.
- Criar condições reais de fomento à pesquisa e acesso às mídias de outras IES ou da CAPES.

Diante das colocações dos docentes, compreendemos o que Bourdieu nos coloca sobre a importância do interesse no sentido de que os agentes precisam de um incentivo para justificar a razão da realização de seus atos. Esses incentivos, de acordo com as respostas, estão ligados, em grande parte, à valorização profissional, ao tempo para produção, às condições de trabalho e a incentivo financeiro.

Na intenção de aprofundar melhor a questão do interesse, questionamos aos professores se eles achavam que os docentes do Campus Porangatu estão interessados em ampliar a produção do conhecimento. 85% disseram que sim, ou seja, pensam que os professores demonstram interesse em produzir conhecimento e 15% disseram que não percebem nos professores esse interesse. E no que se refere à relevância das produções dentro da universidade, 81% disseram que são relevantes e 19% alegaram que não são relevantes, embora 100% considerem de suma importância que os docentes ampliem o processo de produção no Campus.

Dentre os fatores considerados pelos docentes como dificuldade para a produção do conhecimento na universidade foram citados:

- Falta de incentivo financeiro.
- Falta de carga horária para os professores;
- Muitos projetos não são aprovados pela reitoria em Anápolis.
- Falta de apoio.
- Os professores com contratos temporários (maioria).
- Falta de investimentos por parte do governo.
- Estabilidade do docente: por ser contrato, esse incentivo não existe e nem o tempo é possível, pois o mesmo precisa trabalhar em outras instituições em busca de maior salário. Não é importante para a UEG investir nos contratos.
- Divisão existente entre os efetivos e os temporários.
- Pessoas com pouca formação, uma vez que a legislação determina título de mestre e doutor.
- Predomínio de professores que ainda não buscaram a qualificação: a condição de professor temporário dificulta, é quase um impedimento; a UEG deveria criar condições para os professores temporários se qualificarem.

Essa formação contribuiria depois para a efetivação do professor em concurso.

➤ Não existe incentivo à pós-graduação. O campus é longe de centros inovadores. O salário baixo impede o deslocamento.

Com objetivo de conhecer melhor a realidade da UEG, perguntamos: você acha que as políticas do governo de Goiás e da própria administração superior da UEG têm interferido no trabalho dos docentes e na produção intelectual destes? Para essa pergunta, 94,7 disseram que sim e 5,3 disseram que não e, nas explicações, pontuaram que:

➤ A política da UEG não tem investido na pesquisa no Campus de Porangatu.

➤ Não há interesse por parte da UEG que os docentes sejam intelectualizados. Para a UEG, o mais importante é economizar.

➤ O governo interfere na autonomia da universidade. O concurso público para efetivar os professores não tem ocorrido, considerando a demanda da UEG e isso é uma política de Estado. O governo ainda faz da UEG um curral eleitoral, infelizmente isso é um dos maiores entraves ao seu crescimento.

➤ A dificuldade na liberação de verbas para fomento e de uma política que dê certa prioridade à pesquisa.

➤ A falta de respeito ao retirar direitos adquiridos desmotiva o professor o que acaba influenciando como um todo em sua produção.

➤ A partir do momento que o professor não é reconhecido em vários aspectos profissionais, o governo está indiretamente interferindo na sua produção intelectual, ou mesmo, impedindo-a.

➤ Não há incentivos para atuações logísticas e faltam bolsas ou auxílio a docentes que estão se qualificando em nível de mestrado e doutorado em outra IES, que devem arcar com recursos próprios todas as despesas.

➤ Mais no sentido de estagnação. Não é possível vislumbrar melhorias significativas. Não há visão de pesquisadores por parte dos gestores superiores da UEG.

➤ A prática corrente de discriminar o docente temporário com salários menores que os dos concursados é covardia. Esta é uma política do governo de Goiás em todas as áreas.

➤ Não há incentivo do governo.

➤ Falta de carga horária para desenvolver os projetos e remuneração para isso. Acredito que se deveria adequar mais o regime de trabalho, o que facilitaria as produções.

➤ Há um maior incentivo na produção de artigos e na publicação dos mesmos, uma vez que isso melhora a qualidade do curso.

➤ A política interfere na gerência da UEG, sendo indicados apadrinhados aos cargos-chave ao invés de técnicos de carreira. Além disso, a universidade tem uma autonomia de fachada, tanto para o gerenciamento das verbas quanto para a escolha dos dirigentes.

➤ Falta valorização no que diz respeito a uma melhor remuneração, de maneira a possibilitar a dedicação exclusiva a um único emprego.

➤ Pouca condição e oportunidade para o desenvolvimento intelectual em nível de mestre e doutor; embora já tenha havido uma melhora considerável, ainda precisa melhorar.

➤ Com certeza, a desvalorização dos docentes e regras impostas sem estudos antecipado tem prejudicado o trabalho dos docentes.

Os sujeitos desta pesquisa registraram, ainda, sua concepção sobre a importância de a UEG ampliar seu processo de produção de conhecimento, todos eles percebem esta importância e justificaram suas respostas apontando fatores como: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o desenvolvimento de ações que proporcionem meios para a pesquisa; a valorização dos Campi para que a universidade seja reconhecida e tenha qualidade; multiplicação do conhecimento; a ampliação de todos os mecanismos e recursos que favoreçam maior aquisição do conhecimento.

Com essas observações, ressaltaram também que um maior número de produções publicadas determina desenvolvimento social; reconhecimento, valorização e prestígio para a universidade; a valorização do saber acadêmico, incentivo à pesquisa e à produção que podem levar à mudança do capital cultural, econômico e social, além de ser esse o principal papel da universidade; a ampliação gera “conhecimento específico”, de forma que os pesquisadores e a universidade ganham em produtividade e formação.

Percebe-se, pois, a importância a ser dada ao papel do campo científico e às políticas públicas adotadas por esse espaço que é de constantes lutas e precisa legitimar-se por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Como bem o diz Azevedo (2004), uma política pública para um setor é determinada a partir de uma questão problematizada e a partir da discussão sobre esse problema é que se exige a atuação do Estado. Diante desse enfoque, é possível compreender as palavras de Bourdieu (2011a) ao dizer que

O Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos, seja por meio de intervenções financeiras (como, no campo econômico, os auxílios públicos a investimentos, ou no campo cultural, os apoios a tal ou qual forma de ensino), seja através de intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou do comportamento dos agentes individuais) (p. 51).

Então, se ao Estado cabe à competência de regular diversos campos sociais, incumbe-lhe encontrar uma forma de resolver a parte que lhe cabe das situações que lhes são inerentes e, assim, oferecer condições para que se obtenha uma nova realidade de funcionamento e estruturação física e humana dos campos universitários.

Vale considerar, nesse contexto, que, de acordo, com as respostas dos professores respondentes dessa pesquisa, as interferências de outros campos sociais: político, burocrático, econômico, são determinantes nessa busca pelo reconhecimento, por melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento da produção do conhecimento. Assim, essa realidade, quando se trata do campo universitário, pode definir tanto a posição dos agentes que fazem parte desse campo, quanto a posição que o campo deseja ocupar em um jogo feito de regras que precisam ser seguidas se os agentes que o constituem quiserem assumir uma melhor posição em seu interior.

As respostas dos professores mostraram também a precariedade das condições na instituição, que é responsabilidade do poder público, no caso, do Estado de Goiás e da própria UEG, que não possui autonomia e recursos financeiros para mudar a realidade em que se encontra. A história e os indicadores do Campus Porangatu também evidenciam que não há solução a curto e médio prazo para a melhoria das condições de produção do trabalho acadêmico em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como propósito realizar uma pesquisa para analisar o processo de expansão da educação superior e sua interface com a produção do conhecimento no período de 1995 a 2014, examinando, de modo mais específico, a repercussão e o impacto dessa expansão na produção do conhecimento na UEG-Campus Porangatu. Para tanto, foi essencial ter como embasamento a compreensão das mudanças, reformas e políticas de Educação Superior ocorridas a partir da década de 1990. Considerou-se, também, pela amplitude da temática em questão, abarcar as barreiras e os percalços vivenciados pelos professores do Campus Porangatu, sobretudo no que se refere às condições de trabalho e à formação docente para o exercício do magistério superior, especialmente no que tange à produção do conhecimento em uma universidade do interior de Goiás.

Assim, o primeiro desafio nesse percurso, foi recorrer a uma lente teórica que nos auxiliasse tanto nas observações quanto nas discussões de uma situação real presente em um campo universitário. Nesse contexto, Bourdieu nos forneceu elementos básicos para o caminho a ser percorrido durante nossa investigação, leitura e produção, pois o campo universitário foi um dos seus objetos de pesquisa mais relevante.

Na trajetória desta investigação buscou-se compreender, em especial, alguns dos desafios que o campo universitário brasileiro em construção tem enfrentado no seu processo de consolidação e, sobretudo, para se ajustar ou cumprir as diretrizes definidas pelas políticas propostas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse tripé, que define a universidade como instituição social formadora, objetiva tornar os estudantes sujeitos pensantes, críticos e, principalmente, levá-los a buscar novas perspectivas de mudanças e de transformação social.

Nessa direção, Fávero (1999) nos alerta para pensar os grandes desafios que os acadêmicos enfrentam devido à deficiência e falta de estrutura dos programas de ensino e de pesquisa, por ser a formação descomprometida com a realidade e por não primar por um saber que tenha como principal meta transformar a realidade social. Diante dessas condições, pode-se afirmar que as universidades precisam passar por reformulações de suas políticas de ensino, de pesquisa e de extensão e, conseqüentemente, repensar suas funções sociais no tocante à

formação e à produção e difusão do conhecimento científico em prol da transformação social.

A compreensão do papel social da universidade nos levou a entender a necessidade de se rever tanto as questões que se referem à formação quanto ao processo de avaliação, pois, ao considerar a qualidade do ensino e do saber, muitos alunos saem das universidades sem conseguir colocar em prática o que aprenderam. Nesse sentido, a avaliação, em sentido amplo, é um processo indispensável que oferece condições para se analisar o conjunto de fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem. Uma discussão importante observada, no contexto da avaliação, foi o fato de a universidade ser o espaço de conhecimento e, conseqüentemente, de produção e de distribuição de conhecimento; tem, portanto, papel essencial na formação humana e no favorecimento das mudanças que a sociedade espera e necessita.

Outro momento relevante discutido nessa pesquisa foi a repercussão da expansão da educação superior e a produção do conhecimento, a partir de 1990, marco temporal delimitado para este estudo. Assim, foi possível confirmar, com este estudo, que as políticas públicas para a Educação Superior, sobretudo no governo FHC, configuraram-se como políticas neoliberais, acarretando a contenção de gastos do Estado com a educação, o que diminuiu o incentivo às instituições de Educação Superior públicas, favorecendo as IES privadas, pois, assim, a responsabilidade de atender à demanda de vagas para essa modalidade de ensino seria menor para o Estado. Além disso, as políticas denominadas neoliberais primaram por atender à demanda de formação para o mercado do trabalho e, com isso, as universidades públicas deixaram de priorizar seu papel em prol do campo social.

No andamento desta investigação procuramos contextualizar um período de aceleradas mudanças que impactaram as IES no que se refere às reformas para a Educação Superior promovidas que propiciaram novas formas de controle do Estado e suas ações através dos organismos multilaterais, envolvendo as políticas neoliberais. Nesse contexto político, as universidades públicas também passaram a ser parte regulada e controlada, principalmente no que se refere à redução de custos com financiamento para a expansão e manutenção da Educação Superior. Assim, uma importante situação observada nos estudos realizados, considerando o período a partir de 1990, foi o grande avanço da Educação Superior que se deu em

menor parte com a expansão das universidades públicas, principalmente dos cursos e instituições abertas nas cidades do interior e, em maior parte, a ampliação das IES privadas que se expandiram em larga escala.

Contudo, a partir de 1995, com as reformas para a educação superior, houve uma maior preocupação em atender à demanda para a formação de intelectuais com prioridade a competitividade e a produtividade capitalista, embora tenham prevalecido, nesse quadro expansivo, cursos diversificados e de curta duração mais focados no mercado de trabalho e no desenvolvimento de competências específicas. Incluem-se, nesse rol, os cursos a distância que tiveram, como resultado, um ensino facilitado e de qualidade mais questionável, com preocupação em atender o maior número possível de alunos.

Assim, considerando o período do governo de FHC (1995-2002), ficou evidenciado, nessa pesquisa, a ênfase dada às IES privadas. Na observação do Sousa (2013), em 2002, enquanto as matrículas para as IES públicas alcançaram o percentual de 30,2%, as matrículas para as instituições privadas chegaram a 69,3%. Essa representação refletiu desastrosamente na Educação Superior, uma vez que o Estado diminuiu consideravelmente os investimentos nas IES públicas, primando por incentivar as IES privadas com recursos do próprio Estado, causando, com isso, o sucateamento das instituições públicas.

No governo Lula (2004-2010), observou-se certa ruptura e certa continuidade com as políticas de educação superior implantadas no governo FHC. Uma mudança fundamental foi a retomada da expansão pública por meio da criação de novos campi e universidades e, também, Institutos Federais (IFs), mediante programas como o Reuni. No polo privado, o governo, além de ampliar o FIES, criou o Prouni, como forma de financiar as matrículas em IES privadas. O resultado foi que os percentuais de matrículas nos cursos de graduação, em que pese a expansão pública, praticamente se mantiveram com 75% delas no setor privado e 25% no setor público.

Na concepção de Amaral (2011), os principais desafios para a Educação Superior continuam sendo estabelecer ações para atender, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos; ter 40% das novas matrículas nas IES públicas; elevar o PIB a 10% para a educação; promover autonomia das universidades e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; intensificar a produção do conhecimento, com foco na qualidade; atender em maior quantidade a população do

campo; ampliar recursos financeiros em pesquisa, tecnologia, ciência e inovação; ampliar o sistema de pós-graduação, mestrado e doutorado; ampliar programas, projetos e cursos de extensão; ampliar programas de mobilidade estudantil; apoiar estudos e pesquisas que envolvam formação, currículo e trabalho; ampliar o quantitativo de bolsas para mestrado e doutorado; ampliar o financiamento da educação a distância, elevar o nível de qualidade da Educação Superior e avaliar as atividades das instituições.

Em contrapartida, Oliveira (2011) adverte que, nesse processo expansivo da Educação Superior, para ampliar as matrículas nas IES públicas, considerando a qualidade do ensino nos cursos de graduação e pós-graduação, e nos cursos a distância, é preciso implantar novos programas que atendam à realidade de cada região. Argumenta também a necessidade de aprimorar o processo de avaliação dos cursos.

Sobre a expansão da Educação Superior no primeiro governo Dilma (2011-2014), registrado por Ferreira (2012), os programas implantados no governo Lula foram, em certa medida, mantidos. Todavia, a expansão pública foi diminuída, uma vez que acabou o ciclo da expansão via Reuni e interiorização da oferta via IFs. Todavia, manteve-se certa expansão e interiorização dos institutos federais, especialmente nos dois primeiros anos desse governo; promoveu-se formação de profissionais; intensificou-se o desempenho dos institutos e das universidades, objetivando a redução da desigualdade social. Para internacionalização das universidades brasileiras, implantou-se o programa ciências sem fronteiras, por meio de bolsas, com o objetivo de os estudantes, professores e pesquisadores aprimorarem seus conhecimentos, buscando novas experiências em outros países. Junto ao setor privado foi criado o Pronatec, visando a expandir a formação profissional, sobretudo, via sistema "S".

Considerando o lado positivo dessa expansão, sobretudo a partir dos anos 2000, Mancebo, Vale e Martins (2015) pontuaram que, com as oportunidades de acesso à educação superior, houve aumento considerável da produção do conhecimento, embora esse aumento tenha sido mais significativo nas universidades que oferecem pós-graduação, principalmente, para os estudantes de mestrado e doutorado. Assim, foi possível perceber, com a pesquisa realizada, que, para se constituir em seu verdadeiro papel, a universidade brasileira precisa concretizar seus principais objetivos que condizem com a formação de cidadãos,

tanto nos cursos de graduação como nos de pós-graduação e, também, no que se refere à produção, fomento e propagação do conhecimento pelos quais a universidade é responsável.

Ao analisar o cenário político da educação superior em Goiás, a partir de 1990, observamos que esse Estado passou por oito governos, tendo sido oito anos governados pelo PMDB, seis anos pelo PP e 12 anos pelo PSDB, que irá governar até 2018. Esses governos não foram diferentes da realidade que o Brasil tem vivenciado nos últimos anos, uma vez que as reformas para a Educação Superior propostas no período pesquisado são reguladas por políticas públicas que objetivam atender ao crescimento econômico do Estado.

Considerando o processo de expansão da IES no Brasil nesse período, torna-se relevante destacar que, de acordo com as informações obtidas, Goiás, em 2011, ocupou o 4º lugar na distribuição de IES pelo território nacional, sendo 34% localizadas na capital e 66% nas cidades do interior. Essa realidade foi revelada pelo aumento no número de IES em Goiás, que se deu com a ampliação de IES, de cursos e vagas e, principalmente, pela interiorização dessa modalidade de ensino, marcada pela criação e instalação de novos estabelecimentos isolados. Além disso, ampliaram-se também as vagas para a Educação Superior na UFG, nos CEFETs/IFs e, sobretudo, nas IES que, em 1999, passaram a integrar a UEG, universidade que passou a ser Multicampi e, hoje, é constituída por 42 campi espalhados pelas cidades do interior de Goiás.

Quanto ao setor privado, a expansão da Educação Superior, de acordo com os estudos realizados, evidenciou-se que, em Goiás, foram implementadas políticas de incentivo com recursos públicos, em forma de bolsa universitária, para ingresso dos estudantes nas IES particulares, concessão de áreas para construção de prédios para as universidades privadas, dentre outros recursos. Essa realidade marcou um grande avanço no número de matrículas, pois no primeiro governo do PSDB (1999-2003) Goiás contava com 57.634 matrículas no total de IES, sendo 22.628 nas IES públicas e 35.006 nas IES privadas e, no final do segundo mandato desse governo, (2003-2006) o número de matrículas chegou a 149.384, sendo 46.606 nas IES públicas e 102.778 nas IES privadas. Em 2014, final do terceiro mandato desse mesmo governo, o registro de matrículas chegou a 183.629, sendo 58.232 nas IES públicas e 125.397 nas privadas, ou seja, um percentual de aumento para as IES públicas de 157,34% e para as IES privadas, de 258,19%.

Analisando esse contexto expansivo da Educação Superior, em especial, no que diz respeito à IES públicas, a própria SECTEC/Goiás (2015) registrou que o Estado de Goiás tem enfrentado grandes desafios, principalmente, no que se refere à infraestrutura dessas IES e, no caso da UEG, essa realidade é ainda mais evidente por revelar um baixo índice de professores efetivos; ausência de planos para qualificação, carreira e remuneração; laboratórios e bibliotecas sucateados; entre outras condições desfavoráveis que têm refletido na qualidade do ensino que é oferecido, além de tornar visível um quadro de fragilidades no modelo de estruturação dessa instituição.

Os desafios não emergem apenas na questão estrutural das universidades e, foi tentando compreender essa situação, que partimos para uma análise das condições de trabalho dos docentes da UEG, para entendermos, particularmente, como essa realidade se processa nas condições de trabalho dos docentes do Campus Porangatu, uma vez que os agentes desse campo universitário compartilham o mesmo *modus operandi* e *habitus* em termos institucionais. Primeiramente, registramos o que Oliveira, Dourado e Amaral (2008) pontuaram, nesse sentido, ou seja, há um quadro de insatisfação no número de mestres e doutores no exercício do magistério superior e, com isso, são contratados professores com pouca qualificação. Além disso, não lhes são assegurados o direito de afastamento, com remuneração, para qualificação em cursos *stricto sensu* resultando, assim, em um ensino de pouca qualidade, uma vez que, para alcançar essa qualidade, o ensino deve integrar-se à pesquisa.

Outro ponto relevante discutido nesta investigação e que está inteiramente ligado ao processo de expansão da Educação Superior em Goiás é a repercussão desse processo na produção do conhecimento científico/acadêmico, pois, na visão de Oliveira, Dourado e Amaral (2008), embora os dados tenham confirmado que a expansão da Educação Superior foi um dos indicadores do avanço na produção científica, essa realidade em Goiás, sobretudo, na UEG, ainda não é satisfatória, devido a fatores como: o número de professores com a titulação exigida, em mestrado e doutorado ainda não atende ao que propõe a LDB; ausência de plano de carreira viável; baixo número de professores efetivos.

Compreender como tem sido a expansão da Educação Superior no Brasil e em Goiás foi essencial para entendermos como se tem dado o processo de produção do conhecimento dos docentes da UEG-Campus Porangatu, um campo

acadêmico situado no interior de Goiás que passou por grandes mudanças, uma vez que passou a ser denominado universidade a partir de 1999, em decorrência do quadro expansivo proposto para a Educação Superior nesse período. O Campus Porangatu possui 86 professores, sendo 70 especialistas (60 contratos temporários e 10 efetivos); 11 mestres (6 contratos temporários e 5 efetivos); 2 doutores (um efetivo e um contrato temporário) e 3 graduados (contratos temporários).

De acordo com as informações obtidas por meio dos questionários respondidos, conseguimos perceber que as reais condições de trabalho e formação/qualificação desses profissionais não lhes proporcionaram meios para cumprir as metas que consolidam esse campo, ou seja, de acordo com as respostas obtidas, a amostragem confirmou que o percentual de professores que trabalham em regime de contrato temporário é bem maior do que os efetivos, sendo 60,9% docentes contratados e 39,1% efetivos.

Esses dados revelam um dos desafios para que essa universidade caminhe para sua consolidação, pois o número de professores efetivo é muito baixo. Essa situação se configurou, portanto, como determinante da baixa produção desse Campus, pois, os docentes contratados não têm os mesmos incentivos que os efetivos para se envolverem nas pesquisas e, com isso, produzirem conhecimento. Apenas os 30% efetivos recebem alguns benefícios como carga horária para produção e também podem trabalhar com projetos de pesquisa. Além disso, 70% não estão participando desses projetos, embora 100% tenham respondido que consideram importante a pesquisa e a produção dentro da universidade. Observamos, com isso, por se tratar de uma universidade, a precariedade em que esse Campus se encontra, principalmente quando se trata de qualificação em termos formação/titulação dos docentes, uma vez que a maioria é especialista e, também, há um número muito reduzido de mestres e doutores. Considerando uma instituição do interior, os docentes alegaram dificuldades de se deslocarem para as capitais que agregam as universidades aptas para a formação que estes necessitam e, principalmente, porque, estando a maioria deles em contrato temporário, esse regime de trabalho não permite que estes se ausentem, com a devida remuneração, para aprimorarem seus estudos.

Outro fato decorrente desses fatores é o baixo número de produções, embora os docentes participantes da pesquisa tenham registrado que a UEG oferece recursos como revistas eletrônicas, promovem eventos e o Campus de

Porangatu está vinculado a esses recursos. Os docentes pontuaram também como desafio para a produção do conhecimento o peso da carga horária assim como a falta de incentivo para os docentes em contrato temporário, que, diferentemente dos efetivos não recebem incentivos para a produção.

Analisando essas condições entendemos a urgente necessidade da implantação de políticas e ações, visando a solucionar os impasses do grande número de professores em regime de contrato temporário e poucos efetivos, já que essa situação tem impedido a UEG de prosseguir no atendimento a sua meta de efetivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tripé de funções fundamentais para solucionar a problemática da baixa produção nessa instituição. Essa condição nos leva ao pensamento de Bourdieu (2011a) ao dizer que os agentes de um campo não realizam atos gratuitos; estes precisam de uma razão para cumprir suas funções.

Com essa vertente, entendemos, portanto, por meio desse estudo de caso e após ler, analisar e sintetizar as ideias dos autores que estudam e pesquisam a temática em discussão, que, para haver uma mudança de *modus operandi* institucional e de *habitus* dos docentes do Campus Porangatu, é imprescindível a revisão das condições de trabalho, o reconhecimento, a valorização desses agentes e incentivo profissional a eles, para que tenham interesse em produzir conhecimento, pois o professor é o principal agente responsável pela produção científica/acadêmica dentro do campo universitário.

Embora, para que isso realmente aconteça, corroborando com registro dos próprios professores do Campus Porangatu, é preciso que as políticas públicas do Estado de Goiás promovam, com urgência, concursos públicos para efetivação dos docentes que atuam nos campi da UEG e, principalmente, que não interfiram na autonomia das universidades em função do atendimento a questões eleitoreiras, pois uma universidade tem como meta o desenvolvimento social, a valorização do saber acadêmico, a formação de cidadãos pensantes e reflexivos, a ampliação e a produção do conhecimento que conduzam a uma mudança do capital cultural, econômico e social de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Ana Maria Torres. “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”. **Produto 1 - Panorama e diagnóstico da oferta e qualidade da Educação Superior brasileira**. Projeto CNE/ UNESCO. Brasília: UNESCO, 2013.

AMARAL, Nelson Cardoso. O financiamento da expansão das instituições federais de ensino superior no contexto de um plano Nacional de Educação 2011-2021. In: OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.p.63-86.

ASSIS, Lúcia Maria de Assis, OLIVEIRA, João Ferreira de. A avaliação da Educação Superior no contexto das reformas e políticas educacionais. **Linhas Críticas**. Revista da Faculdade de Educação-UnB. Avaliação em Educação. Brasília, DF, v.19 – n.38. p. 51-69. Jan./abr.2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8919/6696>> . Acesso em 11. Ago. 2015.

AZEVEDO. Janete M. Lins de. A educação como política pública. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; LEMOS, Jandernaide. Reforma da Educação Superior a partir dos anos 1990 e suas repercussões na Região Centro-Oeste. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 2, p. 123-137, maio/ago. 2011.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis; Vozes, 2003, p.51-130.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação/** Pierre Bourdieu Trad.: M. Corrêa. 11. ed. Campinas - SP: Papirus, 2011a. 223p.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus. Pierre Bourdieu**; tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle, revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini- Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011b.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas /** Pierre Bourdieu; trad. R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim, São Paulo: Brasiliense, 2004. 235p.

BOURDIEU, Pierre. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989, p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

BRASIL. **Decreto nº. 4.914, de 11/12**. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional: 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394 [LDB], de 20/12.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública de expansão para a Educação Superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan. mar. 2015.p.51-76.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, Realidade e desafios.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1764/dissertacao_renata_ramos_da_silva_Carvalho.pdf>. Acesso em: 20. Jan. 2016.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas.** 2002. Petrópolis, RJ: Vozes.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Educação Superior.** Disponível em: (2006) <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/a%20educa%C2%A6%C3%8Ao%20superior.pdf> _Acesso 30.jul.2014

CATANI, Afrânio Mendes. O Papel da Universidade Pública hoje: Concepção e Função. Conferência proferida na abertura da 21ª Semana de Ensino Pesquisa e Extensão na IV Semana de Pedagogia. **Jornal Políticas Educacionais** v.2, n.4, (2008). Disponível em <http://www.jpe.ufpr.br/n4_1.pdf>. Acesso em 12. Agos. 2015.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELOTTO Regina Maria. As políticas de expansão da Educação Superior no Brasil e a produção do conhecimento. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande - MS, n. 30, p.267-281. jul/dez. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: LOUREIRO, Ângela Imaculada de; FREITAS Dalben. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDA5NzQyOTk4NjQ3MzlwMjMxMDMBMDY0ODc1NzYzMzk3NzE0MjQ5ODgBNkJOVEJvUTJUN1FKATAuMQEBdjl>> _Acesso em 12. Ago. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998. (Caps. 1, 2, 3,4). p. 17-46.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior: Avanços e Riscos.** EccoS Revista Científica, São Paulo, V.10, 2008, p.67-93.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar /Abr 2005. Nº 28. p.164-173. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a14n28.pdf>>. Acesso em: 20. Jul.2015.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público, In DOURADO L.F.; CATANI A. M.; OLIVEIRA J.F. (coord.). **Políticas de Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa. 2013. p. 97-116.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 344p.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Políticas, Programas e Ações do Governo Federal Brasília/Inep. MEC.Vol.1. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA; João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. Expansão e qualidade da Educação Superior em Goiás. In: AZEVEDO, M. L. N. (Org.). **Políticas públicas e educação – debates contemporâneos**. 1 ed. Maringá: Eduem, 2008, p. 177-199.

DOURADO, Luiz. Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80. 2002. p. 235-253.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Universidade, e criação do espaço de pesquisa saber. **Educação e Filosofia**, 13(25), jan./jun.1999. p.249-259.

FÁVERO, Maria de Lourdes de; SGUISSARDI, Valdemar. Quantidade/ qualidade e Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Suely. **A Universidade do Século XXI: concepções, finalidades e contradições**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Revista da Faculdade de Educação/UnB. Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago/2012.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de As Reformas da Educação Superior no Brasil e na União Europeia e os Novos Papéis das Universidades Públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII. v.17, n.18.p.50-67, jan/dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/724/737>>. Acesso: 20.jul.2014.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As influências da reforma da Educação Superior no Brasil na União Europeia nos papéis sociais das universidades. In: OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.39-62.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Concepções e Funções Sociais em Debate**. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/431.pdf>. Acesso: 20. Out.2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP. 2000. 63p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: Da Desvalorização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. Soc.** Campinas, v.33, n.119,p.379-404,abr.-jun.2012.Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> .Acesso: 7. Agos.2013.

GARCIA, Maria Manuela A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p.64-72, mai. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n97/n97a06.pdf>> Acesso: 20.Fev.2015.

GOIÁS, **Plano Diretor para Educação Superior no Estado de Goiás -2006-2015** / Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia; Superintendência de Ensino Superior. Goiânia: SECTEC, 2006.131 p.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**. A Educação Superior no Brasil. 1. ed. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2008. v. 1. 177 p.

HEY, Ana Paula. Bourdieu epistêmico-prático: o espaço de produção acadêmica em Educação Superior no Brasil. EL/article/view/128/138. **Educação & Linguagem** • ANO 10 • Nº 16 • 86-105, jul. - dez. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/>> . Acesso: 11. Jan.2016.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio M. Ladrilhando o concreto: construindo pesquisas a partir de Bourdieu. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cênone Editorial. 2013. p.31-52.

MANCEBO, Deise. Considerações sobre a produção do conhecimento. In: CUNHA. C; SOUSA J.V; SILVA, M.A. **Políticas Públicas de Educação**, Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p.87-123.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do, MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.p.31-50.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In.: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> . Acesso em 13. Mai. 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 85-174.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Cap. 1).

OLIVEIRA, João Ferreira. In: **Educação Superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Líber Livro, 2013 p. XIX – XXIV.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013, p.15-30.

OLIVEIRA, João Ferreira de, LEMOS, Jandernaide. Acesso e expansão do ensino superior noturno em Goiás: perspectivas de democratização. **Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC**. v. 17, n. 2, p. 26-48, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação Superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectiva. In. DOURADO, Luís Fernando (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.105-136.

OLIVEIRA, João Ferreira de. O acesso à Educação Superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUZA. J.V. **Educação Superior: Cenários e propostas**. Campinas, SP. Autores Associados. 2013. p. 273-313.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.p.63-86.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernando; AMARAL, Nelson Cardoso. **Expansão e qualidade da Educação Superior em Goiás**. s.l., s.e., 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FERREIRA Suely - Concepção e funções sociais da universidade: o caso da universidade estadual de Goiás (UEG). **Revista Serie-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB n. 26, jul./dez. 2008. p.200-213. <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/242>> .Acesso em 25.jul.2014.

PAULINI, Leda Maria. **O projeto Neoliberal Para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses**. 2008. Disponível no site: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_2.pdf> . Acesso em 12. Mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **O grande desafio: a universidade na transição de paradigmas**. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade/Boaventura de Sousa Santos. -. 14. ed. São Paulo: Cortez. 2013. p.371-496.

SECTEC /GOIÁS Plano Diretor – Dimensões de Qualidade da Educação Superior em Goiás (2005-2015). Disponível no site: <<http://sectec.projetos.goias.gov.br/post/ver/153158/plano-diretor--dimensoes-de-qualidade-da-educacao-superior-em-goias>>. Acesso 20 Jan. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006. (289-320).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Capítulo I, p.21-36, 23ª ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.29 n. 105. Set/dez. 2008. P. 991-1019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em 15. Agos. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação Superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espac. blanco**, Ser. Indagaciones, vol.23 no.1 Tandil jun. 2013. Dossier n° 23. p.119-156. Disponível no site: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v23n1/v23n1a07.pdf> Acesso em: 15.Agos.2015.

SILVA JÚNIOR, José dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A Educação Superior Pública Brasileira nas duas últimas décadas. In. SOUSA, José Vieira de (org.) **Educação Superior: Cenários Impasses e propostas/** Campinas. SP: Autores Associados 2013. (Coleção Políticas de Educação/ org. Célio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abadia da Silva).

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da Educação Superior em Goiás na interseção com a políticas públicas do governo estadual**. Tese de Doutorado. (UnB) 2008. 242p. Disponível no site: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1468/1/2008_AgnaldoJoseSilva.pdf> Acesso em: 20.Jul.2015.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Superior no Estado de Goiás: desafios e limites**. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0550.pdf>> Acesso em 25. jul.2014.

SOUSA, José Vieira de. **Educação Superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Líber Livro, 2013, p. 1-52.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 433-453, maio/ago. 2012.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. **Novos paradigmas na educação**. Mimeo, 2005. 11 p.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Institucional do Campus Porangatu Ano Base 2014**, elaboração: Comissão Própria de Avaliação Institucional, Prof^a Edna Lemes Martins Pereira e Prof^a Maristela Lima Figueiredo Guimarães Epifânio, apresentado à Gerência de Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiás. 2014.

UEG. **Relatório Institucional 2013: gestão 2012 – 2016** integração e consolidação: caminhos para a excelência/elaboração e organização, Haroldo Reimer, Jandernaide Resende Lemos – Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014. 215p.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década**. SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria. (Orgs) – Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.164 p.

APENDICE I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO
PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IDENTIFICAÇÃO:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FE/UEG

MESTRANDA: Idelma Lúcia Chagas Ribeiro

ORIENTADOR: Dr. João Ferreira de Oliveira (UEG)

PUBLICO ALVO: PROFESSORES DA UEG – Campus Porangatu-Goiás

OBJETIVO DESTE QUESTIONÁRIO:

Prezado (a) professor (a),

Este material destina-se exclusivamente ao propósito de recolher dados para uma pesquisa de Mestrado em Educação no PPGE/FE/UEG, a qual aborda a temática: **A expansão da Educação Superior e a produção do conhecimento: um estudo de caso da UEG – Campus Porangatu.**

A pesquisa tem por objetivo investigar a expansão da Educação Superior e as suas repercussões na produção do conhecimento científico, especialmente na UEG- Campus de Porangatu. Assim, intenciona-se compreender como os docentes desta instituição concebem e analisam o processo de produção do conhecimento, considerando as condições em que esta produção se realiza.

Para tanto, pedimos a sua colaboração respondendo a este questionário, bem como fornecendo dados para essa investigação. Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e nos comprometemos a socializar os resultados desse trabalho tão logo seja concluído.

Data: _____ **Questionário nº:** _____

INFORMAÇÕES GERAIS:

1-Sexo:

a. () feminino b. () masculino c. () NR - Não respondeu

2-Para você, qual é a sua raça/cor?

a. () Branca
b. () Parda
c. () Indígena
d. () Preta/negra
e. () Amarela
f. () NR

3-Qual é o seu estado civil?

a. () Solteiro b. () Divorciado c. () Casado d. ()
Separado
e. () Viúvo f. () Vive com companheiro(a) g. () NR

4-Idade:

a. () até 20 anos;
b. () 21 a 30 anos;
c. () 31 a 40 anos;
d. () 41 a 50 anos;
e. () acima de 50 anos.

5-Você tem filhos?

- a. () Não
 b. () Sim. Quantos? _____

6-Atua na Educação Básica como professor?

- a. () Sim b. () Não

FORMAÇÃO**7-Qual é a sua maior titulação?**

- a. () graduado b. () especialista c. () mestre d. () doutor

8-Você possui graduação em:

9-Possui pós-graduação?

- a. () sim b. () não

10-Quais cursos realizou?

- a. Especialização em: _____
 Em qual Instituição: _____
- b. Mestrado em: _____
 Em qual Instituição: _____
- c. Doutorado em: _____
 Em qual Instituição: _____

11-Está cursando pós-graduação?

- a. Qual? _____
- b. Em qual Instituição: _____

TRABALHO**12. Qual o regime de trabalho em que você é enquadrado na UEG?**

- a. () Efetivado através de concurso b. () Contrato Temporário c. () Cargo comissionado

13-Turno(s) em que ministra aulas na UEG – Campus Porangatu/GO.

- a. () matutino b. () vespertino c. () noturno

14-Curso(s) de graduação em que atua nesta instituição?

15-Disciplina(s) que ministra nos cursos de graduação desta universidade? Qual carga horária?

16-Atua em outras unidades da UEG?

- a. () Não
- b. () Sim Quais? _____

17-Ocupa alguma outra função na UEG, além da função de professor docente?

- a. Se sim, qual(is)? _____
- b. Qual carga horária semanal? _____

18-Trabalha em outra rede ou instituição de ensino?

- a. Se sim, qual(is)?? _____
 b. Qual carga horária semanal? _____

19- Há quantos anos você atua como professor docente nesta instituição? _____

Por que? _____

PESQUISA**20- Você tem o hábito de fazer pesquisas para melhoria do seu desempenho na ação docente?**

- () sim, sempre () sim, as vezes () não, nunca consigo

21-Participa de algum projeto de pesquisa? _____

- a. Se participa, qual(is) são projeto(s)? _____

 b. Qual sua função no(s) projeto(s) _____
 c. Quantos são os participantes desse projeto? _____

22-Na UEG – Campus Porangatu você é incentivado a pesquisar?

- a.() Sim b.() Não

Em caso afirmativo, como isso ocorre?

23-Você acha importante pesquisar e publicar no exercício do magistério superior?

- a.() Sim b.() Não

Por que?

QUALIFICAÇÃO, PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AVALIAÇÃO**24-Você possui Curriculum Lattes na Plataforma do CNPq?**

- a.() sim b.() não

25-Quando atualizou o seu Curriculum Lattes pela última vez? _____**26-Você tem o hábito de aprimorar seus conhecimentos através da participação em cursos de qualificação / formação continuada?**

- a.() sim b.() não c.() raramente

27.Quais atividades, tarefas ou cursos de qualificação você participou nos dois últimos anos?

28. Enumere do mais para o menos importante: os conhecimentos adquiridos são oriundos de quais recursos?

- a.() livros
 b.() revistas
 c.() jornais

- d. () internet
 e. () Televisão
 f. () Outros

29. Traz para sua prática docente os conhecimentos adquiridos, aplicando-os em suas aulas?

- a. () Sim b. () Não c. () as vezes

30. Que tipo de produção você mais publicou nos últimos 5 anos?

- a. () artigo em periódico
 b. () capítulo de livro
 c. () livro
 d. () trabalho completo em evento
 e. () outras produções

31. Se publicou nos últimos 5 anos, quantas produções? _____

a) Cite os temas dos artigos, capítulos de livros ou livros produzidos:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

b) Estes artigos/capítulos/trabalhos foram publicados em qual (is) meio (s) de divulgação?

32- Você considera relevante que os professores tenham interesse em engajar-se na produção do conhecimento científico?

- a. () Sim b. () Não

Por que?

33- Nesta instituição você é incentivado a publicar?

- a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, como isso ocorre?

34. Participou de bancas de TCC de alunos de graduação e/ou pós graduação nos dois últimos anos:

- a. () Sim b. () Não

De quantas bancas você participou nos dois últimos anos? _____

35- A UEG – Campus Porangatu oferece condições para que os professores desenvolvam a competência de atuar também na produção do conhecimento?

36- Quais os fatores que você considera mais importante para que ocorra uma maior produção do conhecimento neste Campus?

