UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE - UFG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ALINE FAGNER DE CARVALHO E COSTA

RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM IES PRIVADAS DA GRANDE GOIÂNIA: ANÁLISE RELACIONAL DE RESCINDIDOS NO CONTEXTO DO SINAES

GOIÂNIA, GOIÁS
2019

sibi
sistema de bibliotecas ufg

PRPG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES 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 [x] Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Aline Fagner de Carvalho e Costa

Título do trabalho: Relações e condições de trabalho docente em IES privadas da grande Goiânia: análise relacional de rescindidos no contexto do Sinaes.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

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

Assinatura da autora[2]

Ciente e de acordo:

Assinatura do orientador[2]

Data: 02 / dezembro / 2019

[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.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

[2] A assinatura deve ser escaneada.

ALINE FAGNER DE CARVALHO E COSTA

RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM IES PRIVADAS DA GRANDE GOIÂNIA: ANÁLISE RELACIONAL DE RESCINDIDOS NO CONTEXTO DO SINAES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral para obtenção de título de doutorado.

GOIÂNIA, GOIÁS
2019

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

COSTA, Aline Fagner de Carvalho e
Relações e condições de trabalho docente em IES privadas da grande Goiânia [manuscrito] : análise relacional de rescindidos no contexto do Sinaes / Aline Fagner de Carvalho e COSTA. - 2019.
CCLX, 260 f.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Trabalho docente. 2. Educação Superior. 3. Instituições de Educação Superior privadas. 4. Sinaes. 5. Região Metropolitana de Goiânia. I. Amaral, Nelson Cardoso, orient. II. Título.

CDU 37

Faculdade de Educação UFG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE 30 ANOS

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE ALINE FAGNER DE CARVALHO E COSTA – Aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezenove (23/08/2019), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Nelson Cardoso Amaral**, orientador, doutor em **Educação** pela Universidade Metodista de Piracicaba; Prof. Dr. **Valdemar Sguissardi**, doutor em **Sciences de l'Éducation** pela Universidade de Paris X Nanterre; Prof.ª Dr.ª **Márcia Ângela da Silva Aguiar**, doutora em **Educação** pela USP; Prof.ª Dr.ª **Suely Ferreira**, doutora em **Educação** pela UFG e Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira**, doutor em **Educação** pela USP, para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **"Relações e condições de trabalho docente em IES privadas da grande Goiânia: análise relacional de rescindidos no contexto do SINAES"**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Aline Fagner de Carvalho e Costa**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da tese que, em 30 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 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOUTORA EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 19h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Leticia Duarte Pereira, 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. Nelson Cardoso Amaral
Presidente – PPGE/FE/UFG

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi
Membro – UNIMEP

Prof.ª Dr.ª Márcia Ângela da Silva Aguiar
Membro – UFPE

Prof.ª Dr.ª Suely Ferreira
Membro – FE/UFG

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Membro – PPGE/FE/UFG

Estou sentindo uma clareza tão grande
que me anula como pessoa atual e comum:
é uma lucidez vazia, como explicar?
assim como um cálculo matemático perfeito
do qual, no entanto, não se precise.
Estou por assim dizer vendo claramente o vazio.
E nem entendo aquilo que entendo:
pois estou infinitamente maior que eu mesma,
e não me alcanço.
Além do quê: que faço dessa lucidez?
Sei também que esta minha lucidez pode-se tornar o inferno humano
– já me aconteceu an
Pois sei que
– em termos de nossa diária e permanente acomodação resignada à irrealidade –
essa clareza de realidade é um risco.
Apagai, pois, minha flama, Deus,
porque ela não me serve para viver os dias.
Ajudai-me a de novo consistir dos modos possíveis.
Eu consisto, eu consisto.
Amém.

Clarice Lispector, A Descoberta do Mundo

Às memorias de minha mãe, meu pai e meu irmão...
“minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos”

AGRADECIMENTOS

Dirijo sinceros agradecimentos aos 126 professores e professoras que responderam ao questionário deste estudo, registrando informações e percepções sobre as relações e condições de trabalho que viveram em Instituições de Educação Superior (IES) privadas da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), objeto desta tese. Vejo-os como fonte do melhor conhecimento sobre o campo, já que, além de vivenciá-lo e construí-los (a si e ao campo), aceitaram ser voz a descrevê-lo, livre e esclarecidamente. Espero ter dado conta do recado que mandaram. Agradeço também ao Sindicato dos Professores de Goiás (Sinpro – GO) que possibilitou meu contato com estes/as docentes.

Minha gratidão às pessoas do PPGE-UFG, funcionários e funcionárias, professores e professoras, colegas, visitantes e frequentadores e frequentadoras em luta, com os/as quais dialoguei e que ricamente somaram ao meu olhar compreensivo e à minha atuação crítica no mundo. Carinhosa e respeitosamente, agradeço a meu orientador e professor Dr. Nelson Cardoso Amaral pela presença discreta e humana, rigorosa e indispensável que me permitiu, com precisas orientações, proceder com autocrítica e, ao mesmo tempo, autoconfiança. Agradeço, imensamente, a cada um dos professores e a cada uma das professoras de que fui aluna de disciplina deste programa, na pessoa do professor Dr. João Ferreira Oliveira, generoso em nos ensinar a docência que não afasta a alegria e a esperança da rigorosidade metódica. Espero seguir tendo o privilégio de aprender com a casa que pela segunda vez me acolheu.

Tenho gratidão a colegas do PPGE, especialmente a companheiros e companheiras de semestres, que me permitiram espiar outras histórias, trajetórias e destinos de pessoas que, como eu, escolheram a educação como objeto de estudo e de ação. Nos encontros presenciais sentia fazer parte do corpo coletivo vivo e em movimento deste respeitável Programa, que é parte de nós, quando fazemos parte dele. Às queridas ‘irmãs de orientação’, Renata Carvalho Ramos e Diana Regina dos Santos Alves Ferreira. A primeira, minha veterana, me ensinou a oferecer apoio enquanto me apoiava e incentivava, desde meus primeiros dias desta longa jornada. A segunda que, juntamente com Daniela Fernandes Gomes e Rosselini Ribeiro, foram parceiras de trabalho e amizade, que nos ocorrem enquanto o doutorado nos acontece.

Agradeço imensamente à banca que participou do exame de qualificação por cada observação que ajudou na caminhada final deste estudo: à Profa. Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar, por suas breves e certeiras considerações; à Profa. Dra. Sueli Ferreira, que cuidadosa na crítica, foi também assertiva nos questionamentos e atenta sobre o fato da gestão, nesta tese,

ser uma das minhas categorias de observação mais fundamentais; ao Prof. Dr. João Ferreira Oliveira que me alertou sobre os excessos de Bourdieu tratando o que é sério com seriedade. Sinto-me pronta para mostrar que aprendi de Bourdieu, sem, contudo, querer esgotá-lo[1]. Não tenho palavras para agradecer o esmero que foi a leitura e as orientações que ganhei "de presente" do meu "avô de orientação" Prof. Dr. Valdermar Sguissardi[2]. Queria ter sabido aproveitar mais de tudo que ofereceu: maldita insegurança acadêmica! Esse tipo de participação em banca extrapola as já importantes críticas e sugestões usuais de revisão. Muito agradecida por isso!

Registro agradecimentos à Capes por meu acesso à bolsa de pesquisa ao mesmo tempo em que denuncio que seus bolsistas de mestrado e doutorado produzem a ciência e a tecnologia deste país sem reajustes de suas bolsas desde 2013. Desde que comecei gozar desta bolsa faço questão de agradecer e, também, denunciar os descasos com o trabalho acadêmico realizado na formação *stricto sensu.* Não seria no último rito deste tempo de formação e trabalho denso e complexo que me silenciaria sobre a mesma questão da falta de reajuste desde 2013 e dos cortes/contingenciamentos, reformas destrutivas que o governo atual começa a empreender para educação superior pública.

Agradecida me sinto por ter amigos e amigas que, dentro e fora da vida acadêmica, interdisciplinarmente e indisciplinadamente[3], me salvam como companheiros e companheiras de indignação, resistência, sarcasmo, ironia, mas também de alegria e esperança, quando seriamente brincamos de 'teorizar o absurdo'. Gostaria de não ter que fazê-lo seriamente novamente, mas sei que vou. Com vocês mantenho minha juventude ao tentar compreender o absurdo do mundo, para então jamais desistir de transformá-lo, com gana e ternura.

Por fim, mas em primeiro lugar, agradeço imensamente à minha família, desconstruída e reconstruída com amor: meu sempre companheiro Juarez e nossos filhos, João Miguel e Davi, que jamais deixaram de minar a fonte de vida que me nutre. À minha irmã Camilla ("minha mãe, minha filha, minha irmã, minha menina") e sobrinhas-filhas, Maria Luísa, Isabela e Helena, mulheres que me ensinam abundantemente e me implicam responsabilidades de que jamais viveria sem. Aos meus sobrinhos queridos e amados Bruno e Lucas agradeço o perdão que recebo e que dou diariamente aos imponderáveis de uma vida inteira. Gratidão à minha avó materna Helena Rodrigues de Carvalho e minha avó paterna Maria José de Jesus (*in memorian*)

---

[1] Menos ainda "casar com ele", como brincou na qualificação.

[2] Avô porque, segundo árvores acadêmicas genealógicas contadas pelo próprio Sguissardi, fora ele o orientador do meu orientador, Prof. Nelson, na ocasião de seu doutorado.

[3] Grata ao grupo *Tinder*Capes do Facebook, com quem muito aprendi sobre compartilhar ricos turnos desnudamentoo do mundo.

e às frondosas árvores que elas pariram: tias, tios, primas e primos. Graças aos cunhados-compadres, Pedro, Juliano, João e José Reinaldo e minhas ternas e eternas comadres Liza e Kárita. À minha sogra Kátia, gratidão pelo cuidado sincero.

Grata sou ao *habitus* e seu imponderável de disposições, que conduziram a recíproca construção do campo social e do meu corpo e *espírito* ao atravessá-lo. Aqui, no campo da educação superior, de onde falo em despedida de mais uma etapa, deixo quatro anos de minha história e algum material simbólico que meu trabalho produziu. Humilde retribuição à formação docente que seguirá vingando em mim.

COSTA, Aline Fagner de Carvalho e. **Relações e condições de trabalho docente em IES privadas da grande Goiânia:** análise relacional de rescindidos no contexto do Sinaes. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. 260 fls.

RESUMO

Análise relacional das gestões de Instituições de Educação Superior (IES) privadas da Região Metropolitana de Goiânia (RMG) com as políticas brasileiras voltadas para avaliação, regulação e supervisão do campo, que constituem o Sistema Federal de Ensino (SFE). A prática observada esteve nas relações e condições de trabalho, conjunto relativamente dinâmico de disposições duráveis, manifesto neste subcampo e apresentado pela base documental extraída do Censo da Educação Superior, do Sistema e-MEC (MEC, Inep) e pelas vozes de professores e professoras que atuaram em IES privadas da RMG que tiveram suas rescisões de contrato de trabalho docente assistidas pelo Sindicato dos Professores de Goiás (Sinpro – Go), no período entre 2004 e 2017. O grupo de 126 docentes respondeu ao questionário com *link* encaminhado por e-mail e *Whatsapp*. Atentou-se, no questionário com 34 questões de múltiplas escolhas e 8 questões abertas, para três momentos de suas trajetórias profissionais: no 'presente', sobre os tipos de relações e condições de trabalho que esses professores e professoras experimentavam em 2018; no passado, sobre a experiência vivenciada no contrato rescindido entre 2004 e 2017; e no futuro, com vestígios dos vislumbres e estratégias para suas carreiras. A compreensão do subcampo da educação superior privada, aqui empreendida, exigiu observá-lo relacionado ao campo do poder, onde as políticas se estabelecem em prescrições legais e normativas e ao campo econômico, principalmente quando IES privadas expandem-se e diversificam-se como privado mercantil, na medida que participam da massificação das matrículas por meio do setor de serviços. Pretendeu-se buscar evidências da prática docente no seu *modus operandi*, com olhar voltado a gestão articuladas entre três agentes, tomados como categorias neste estudo: o Estado, as IES privadas e o trabalho docente. No contexto das relações de avaliação, regulação e supervisão pelo Estado, como um sistema de consagração (produção da crença) e de (re) produção de um dado capital cultural, que acontecem no campo acadêmico. Assim, os elementos e critérios presentes no questionário foram sugeridos em parte pelos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no que se refere à própria qualidade do corpo docente (titulação, regime de trabalho, experiências acumuladas). Por sua vez, as IES privadas, ou não, também apresentam seus processos de produção e seus "produtos" como fundamentais à economia de bens simbólicos, que não prescinde da e que conforma a classe profissional que lhes dá o corpo e, portanto, materialidade. A construção do objeto que decorre de diálogos possíveis entre a sociologia (e a sociologia da educação) de Bourdieu, a indústria cultural de Adorno e Horkheimer, o materialismo cultural de Thompson e Williams, e ainda das contribuições das ciências do trabalho de Clot e Schwartz. Além das referências nacionais que discutem a educação superior e sua avaliação especificamente como Dias Sobrinho, Sguissardi, Barreyro, Rothen, Amaral, Oliveira, Hey, Moraes e Ferreira. Verificou-se que na expansão do subcampo das privadas em Goiás viu-se, a partir de informações do Sinaes e dos relatos docentes, melhores indicadores da qualidade do corpo docente convivendo com flexibilização, intensificação e precarização nas relações e condições do trabalho nas IES privadas da RMG. O estudo sugere novas problematizações sobre a educação superior e as possibilidades emancipatórias do trabalho docente em sua dimensão mais política (políticas públicas e institucionais e estratégias individuais), quando das diversas gestões do trabalho docente, entendido como atividade acadêmica que produz esse importante capital cultural. A pesquisadora contou com bolsa de doutorado do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Palavras-chaves: Trabalho docente. Atividade acadêmica. Educação Superior. Instituições de Educação Superior privadas. Sinaes. Região Metropolitana de Goiânia.

COSTA, Aline Fagner de Carvalho e. **Teacher practice conditions and relations in the private IES in Grande Goiânia:** relational analysis in the context of Sines. Thesis (Doctorate in Education). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. 260 fls.

ABSTRACT

Relational analysis of private Higher Education Institutions (IES) managements in the Metropolitan Region of Goiânia (RMG) with Brazilian politics regarding evaluation, regulation and supervision of the field, that constitute the Federal System of Education (SFE). The observed practice was in the work relations and conditions, a relatively dynamic set of durable dispositions; manifested in this subfield and presented by the documental base extracted from the Higher Education Census, from the e-MEC system (MEC, Inep) and by the voices of teachers that worked in private IES in the RMG that had their contract termination assisted by the Goiás Teachers Syndicate (Sinpro – Go), in the period between 2004 and 2017. The group of 126 teachers responded to the questionnaire *link* forwarded by e-mail and *Whatsapp*. In the questionnaire with 34 multiple choice and 8 open questions, three moments of their professional trajectories were highlighted: in the 'present', about the types of work relations and conditions that these teachers experienced in 2018; in the past, about the experience lived in the terminated contract between 2004 and 2017; and in the future, with vestiges of glimpses and strategies for their careers. The comprehension of the subfield of private higher education, undertaken here, demanded to be observed in relation to the field of power, where politics are established in legal and normative prescriptions and to the economic field, especially when private IES expand and diversify as private market, as they participate in the massification of enrollment by means of the service sector. The intention was to search for evidence of teaching practice in their *modus operandi*, looking toward the articulated management among three agents, taken as categories in this study: the State, the private IES and the teaching practice. In the context of the relations of evaluation, regulation and supervision by the State, as a consecration (production of belief) and (re)production system of a given cultural capital, that happen in the academic field. Hence, the elements and criteria present in the questionnaire were suggested, in part, by the National Higher Education Evaluation System's instruments (Sinaes) in regards to the quality of the teaching body itself (titles, work regimen, accumulated experiences). On the other hand, the private IES, or not, also present their processes of production and their "products" as fundamental to the economy of symbolic goods, that does not put aside and conforms to the professional class that materializes it. The construction of the object that stems from possible dialogues among Bourdieu's sociology (and the sociology of education), Adorno and Horkheimer's the cultural industry, Thoompson and Williams' cultural materialism, and even the contributions of Clot and Schwartz's work sciences. Apart from the national reference that discuss higher education and its evaluation specifically, such as Dias Sobrinho, Sguissardi, Barreyro, Rothen, Amaral, Oliveira, Hey, Moraes and Ferreira. It was verified that in the expansion of the Goiás private subfield, according to information from Sinaes and teacher reports, better indicators regarding the quality of the teaching body dealing with felixibilization, intensification and precariousness of work relations and conditions in the private IES in the RMG. The study suggests new questions about higher education and the emancipatory possibilities of the teaching practice in its most political dimension (public and institutional policies and individual strategies), regarding the different managements of the teaching practice, understood as academic activity that produces this important cultural capital. The researcher was a recipient of a doctorate scholarship, given by the Social Demand Program of the Coordination for the Enhancement of Higher Education Personnel (Capes).

Keywords: Teacher Practice. Academic Activity. Higher Education. Private Higher Education Institutes. Sinaes. Metropolitan Region of Goiânia.

LISTA TABELAS

Tabela 1 Educação superior privada e percentual de matrículas e docentes em relação a educação superior no Brasil, em Goiás, na RMG e em Goiânia, com relação matrículas por docente, em 2017 25

Tabela 2 Número de IES, por organização acadêmica e localização (Capital e Interior), no Brasil, segundo sua categoria administrativa em 2017 81

Tabela 3 Número de IES, por organização acadêmica e localização (Capital e Interior), em Goiás, segundo sua categoria administrativa em 2017 86

Tabela 4 Distribuição das IES privadas com sede em Goiás em 2017 por categoria administrativa e organização acadêmica (município de oferta e ano de credenciamento). 89

Tabela 5 Quantidade das IES privadas com fins lucrativos com sede em Goiás por natureza jurídica de suas mantenedoras, em 2017 97

Tabela 6 Mantenedoras de IES privadas fora de sede que ofertam cursos superiores na RMG em 2017 por categoria administrativa e organização acadêmica, com respectivos estados de sede 99

Tabela 7 Quantidade das IES públicas e privadas com sede na Região Metropolitana de Goiânia em 2017 103

Tabela 8 Distribuição de percentual de cursos ofertados em IES privadas na RMG em 2017 com município de oferta, categoria administrativa e ano de credenciamento. 105

Tabela 9 Síntese do relatório das rescisões de contrato de trabalho docentes homologadas pelo Sinpro-GO, por IES privadas da RGM, entre 2004 - 2017 111

Tabela 10 Percentual de Homologações de Rescisão Trabalhista por categoria administrativa e organização acadêmica da RMG, assistidas pelo Sinpro-GO de 2004-2017 113

Tabela 11 Quantidade homologações assistidas pelo Sinpro-GO por docente entre 2004 e 2017 128

Tabela 12 Síntese das dimensões, eixos e critérios avaliativos no Sinaes 157

Tabela 13 Alterações nos pesos dos conceitos avaliativos do Sinaes para atos regulatórios de cursos de graduação 159

Tabela 14 Alterações nos pesos dos conceitos avaliativos do Sinaes para atos regulatórios de Instituições de Educação Superior, entre 2012 e 2017 160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de docente por tempo de contrato com IES privada da RMG dos 126 relatos docentes..... 40

Gráfico 2 - Distribuição de frequência e percentual de docentes que atuaram em IES privadas da RMG por faixa etária 40

Gráfico 3 - Distribuição de docentes que atuaram em IES privadas da RMG por Unidade Federativa de origem 41

Gráfico 4 - Quantidade de IES brasileira por categoria administrativa pública e privada de 2004 a 2017 77

Gráfico 5 - Quantidade de IES brasileiras por categoria administrativa detalhada 2004 – 2017..... 78

Gráfico 6 - Quantidade de IES brasileiras por organização acadêmica de 2004 a 2017 79

Gráfico 7 - Evolução da quantidade de IES privadas no Brasil e em Goiás entre 2004 e 2017..... 85

Gráfico 8 - Evolução do percentual de matrículas na educação superior privada no Brasil e em Goiás de 2004 a 2017 86

Gráfico 9 - Evolução da quantidade de IES com sede em Goiás por categoria administrativa pública e privada de 2004 a 2017 88

Gráfico 10 - Quantidade de credenciamento de IES em Goiás por ano e % de cursos ofertados 96

Gráfico 11 - Tipo de IES por organização acadêmica e finalidade lucrativa em que atuaram docentes de IES privada da RMG..... 104

Gráfico 12 - Credenciamento de IES privadas da RMG por finalidade lucrativa de 2004 a 2017..... 105

Gráfico 13 - Total de homologações de rescisão de contrato de trabalho docente com IES privada da RMG assistidas pelo Sinpro-GO de 2004 a 2017 112

Gráfico 14 - Total de homologações de rescisão de contrato de trabalho docente com IES privada da RMG, assistidas pelo Sinpro-GO de 2004 a 2017, por natureza jurídica da mantenedora 113

Gráfico 15 - Educação básica de docentes que atuaram em IES privadas da RMG, por categoria administrativa das instituições de ensino 117

Gráfico 16 - Formação inicial e continuada de docentes que atuaram em IES privadas da RMG, por caráter público e privado das instituições de ensino 118

Gráfico 17 - Quantidade e percentual de docentes que atuaram em IES privadas da RMG, por tipo de formação inicial e continuada 120

Gráfico 18 - Distribuição dos docentes respondentes por área do conhecimento de sua formação inicial 121

Gráfico 19 - Tipo de seleção de docentes que atuaram em IES privada da RMG 123

Gráfico 20 - Distribuição de docentes que atuaram em IES privadas da RMG de 2004-2017, por formação inicial que cursaram 124

Gráfico 21 - Área de conhecimento dos cursos de graduação em que atuaram como docentes em IES privada da RMG 125

Gráfico 22 - Distribuição de docentes que atuaram em IES privada da RMG por tipos de curso superior 126

Gráfico 23 - Distribuição de docentes por curso em que atuaram em IES privada da RMG no período entre 2004 e 2017 127

Gráfico 24 - Atuação exclusiva e/ou simultânea, em 2018, em tipos diversos de relações de trabalho de docentes que atuaram em IES privadas da RMG 130

Gráfico 25 - Distribuição da jornada de trabalho semanal por atividade realizada em 2018 131

Gráfico 26 - Frequência de docentes respondentes por tempo de contrato de trabalho com IES privadas da RMG 133

Gráfico 27 - Frequência de práticas de gestão institucional observada por docentes que atuaram em IES privadas na RMG 149

Gráfico 28 - Frequência da participação de docentes que atuaram em IES privadas da RMG nas práticas de gestão voltadas à avaliação institucional 150

Gráfico 29 - Avaliação que os respondentes fazem do entendimento que eles possuem do Sinaes e da qualidade da capacitação que a IES oferece sobre o tema 164

Gráfico 30 - IQCD nas IES privadas, por finalidade lucrativa, da RMG de 2008 a 2017 167

Gráfico 31 - IQCD por IES privadas da RMG agrupadas por período de credenciamento .. 168

Gráfico 32 - Projeção de Indicador de Qualidade das Condições do Corpo Docente (IQCCD) de IES privadas da RGM de 2008 a 2017 172

Gráfico 33 - Frequência de docentes por tipo de rescisão trabalhista homologadas no Sinpro-GO entre 2004 e 2017 179

Gráfico 34 - Avaliação de docentes sobre a qualidade da assistência oferecida pelo Sinpro-GO na rescisão de contrato trabalhista com IES privadas da RMG de 2004 a 2017 182

Gráfico 35 - Evolução da formação continuada de docentes de IES privadas de Goiás (2003 - a 2017) 192

Gráfico 36 - Evolução do regime de trabalho de docentes de IES privadas de Goiás (2003-2017) 192

Gráfico 37 - Docentes por frequência da atividade acadêmica realizada na IES privada da RMG 194

Gráfico 38 - Avaliação das condições de capacitação docente oferecidas em IES privadas da RMG 195

Gráfico 39 - Distribuição de docentes que atuaram em IES privadas da RMG de 2004 a 2017 por atuação profissional exclusiva e/ou simultânea com tipos diversos de relações e áreas de trabalho 197

Gráfico 40 - Jornada de trabalho semanal realizada por docentes que atuaram em IES privadas da RMG e em outras atividades profissionais e formativas simultaneamente 198

Gráfico 41 - Avaliação da remuneração por atividade realizada na IES privada em questão..... 199

Gráfico 42 - Pretensões de formação continuada por tipo de curso e recursos..... 201

Gráfico 43 - Avaliação de docentes que atuaram em IES privada da RMG sobre suas condições para a formação continuada *stricto sensu*..... 202

Gráfico 44 - Vislumbres profissionais por atividade e categoria administrativa de IES de docentes que atuaram em IES privadas da RMG 203

LISTA DE SIGLAS

ANPOCS – Associação Nacional de Pesquisa Ciências Sociais

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CI – Conceito Institucional

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CGC – Conceito Geral de Curso

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EIRELE – Empresa Individual de Responsabilidade Ltda

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENADE – Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante

EPP – Empresa de Pequeno Porte

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

IES – Instituições de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ME – Micro Empresa

MPE – Micro e Pequena Empresa

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RMG – Região Metropolitana de Goiânia

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

LISTA TABELAS 13
LISTA DE GRÁFICOS 14
LISTA DE SIGLAS 17
INTRODUÇÃO 19

CAPÍTULO I. HISTÓRIAS E POLÍTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ... .36

1.1. Construção do campo e do *habitus* na produção do capital cultural acadêmico 37

1.2. Globalização, ciência, tecnologia e educação superior: estratégias macrossociológicas e microssociológicas 47

1.3. Educação superior: tema estratégico no campo acadêmico..... 57

1.4. Educação Superior no Brasil: campo estratégico de reprodução social entre o público e o privado..... 62

CAPÍTULO II.GOIÁS E A GRANDE GOIÂNIA: EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O SUBCAMPO DAS IES PRIVADAS DA RMG.....83

2.1. Educação Superior em Goiás e na Região Metropolitana de Goiânia: tendências de interiorização, modernização e privatização 84

2.2. Educação Superior privada na Região Metropolitana de Goiânia: dinâmica da expansão 101

2.3. IES privadas da RMG presentes no relatório Sinpro-GO: quase tudo e mais um pouco 108

2.4. Os 126 docentes rescindidos de IES privadas da RMG: primeiras considerações..... 115

CAPÍTULO III.AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A RACIONALIDADE NA PRODUÇÃO DA CRENÇA QUE LEGITIMA O CAPITAL CULTURAL ACADÊMICO 134

3.1. Avaliação da educação superior: quem avalia e para quê? 135

3.2. Avaliação da educação superior no Brasil: do pioneirismo da CAPES à arena do Sinaes 142

3.3. Estado avaliador e o Sinaes: vai e vem de aspectos formativos e somativos..... 152

CAPÍTULO IV.TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAPITAL CULTURAL INCORPORADO POR ATIVIDADES VISÍVEIS E INVISÍVEIS 174

4.1. Aproximações teóricas para a categoria trabalho: objetividades e subjetividades do corpo docente 175

4.2. Atividades docentes e o invisível incorporado a partir do trabalho 189

4.3. Gestão do trabalho docente em IES privadas da RMG no período de 2004 a 2017..... 196

4.4. Vislumbres para formação e carreira docentes..... 200

CONSIDERAÇÕES FINAIS 206

REFERÊNCIAS 216
ANEXO 221
APÊNDICES.....222

INTRODUÇÃO

O campo da educação superior brasileira se apresenta denso de relações entre agentes diversos e articulados envolvidos na produção e distribuição de um certo tipo de capital cultural, demandado pelo atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico e de movimentos mundiais de restruturação do setor produtivo. Do ponto de vista do capital produzido neste campo, este pode se apresentar em múltiplos ´produtos´: o conhecimento técnico-científico em nível superior, a produção de profissionais com competência certificada para atuar no mercado de produção material e, ainda, a formação de profissionais especificamente capacitados e igualmente certificados para atuarem neste e noutros campos de produção simbólica, inclusive o/a docente deste e de outros níveis de ensino. A educação superior é por isso participante crucial no mercado de produção cultural e comprometidamente envolvida com as novas demandas do modo de produção e acumulação flexível.

No Brasil dinâmicas políticas e sociais abriram espaço, nos 1990, para orientações chamadas de globalizadas ou mundializadas, direcionadas a reformas no Estado, com implicações no sistema de educação superior do país. Tais políticas sintetizam-se nas orientações do Consenso de Washington[4], para países em vias de desenvolvimento, como era o caso do Brasil naquele momento. Expande-se o capital financeiro em busca de mercados pelo mundo. Assim, o campo da educação superior intensifica sua expansão e sua diversificação a partir dos 1990.

O artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) aponta entre os princípios da educação brasileira: I. a necessidade de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III. a coexistência de instituições públicas e privadas e VII. a garantia de padrões de qualidade. Sendo a oferta da educação formal, básica ou superior, não exclusiva do Estado, presencia-se também a intensificação de processos de privatização e mercantilização da educação superior. Neste contexto, as Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, se credenciam, por meio de atos regulatórios emitidos pelo Estado, pautados por políticas de avaliação de seus projetos e feitos institucionais e pedagógicos. A (infra) estrutura das instituições, os cursos ali oferecidos e o desempenho de seus estudantes são pontos de

[4] Das prescrições do Consenso de Washington constavam: a reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal; a política de privatização de empresas estatais; a redução orçamentária de gastos públicos nacionais; o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa; a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada; a estabilidade das instituições bancárias, a liberalização do fluxo de capitais; a obtenção de superávit primário; a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contatos de trabalho (SILVA, 2005, p. 256).

atenção na avaliação de sua atuação e, pelos conceitos resultados, podem conferir distinção consagradas no campo. A expansão deste nível de educação no Brasil é, portanto, levada a cabo na e pela regulação pública articulada à gestão institucional: princípio estruturante da gestão (externa e interna) e de outras gestões articuladas. As IES, ao serem credenciadas pelo Poder Público e os indivíduos que nelas atuam, se prestam a ocupar e jogar neste campo.

O campo da educação superior[5], que também se vê chamado de campo universitário, embora abarque uma diversificação institucional que vai além de qualquer 'modelo único' cunhado na noção de *Universidade*, apresenta também instituições que podem ser hoje caracterizadas como *Centros Universitários* e *Faculdades*, públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, e ainda os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia[6]. Tal tipologia institucional, com alguma variação de terminologias, já vem anunciadas formalmente nas leis do fim do século 20, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei n. 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Da diversidade das IES, dá-se atenção a combinações possíveis na relação entre mantenedoras e mantidas, dos tipos de organizações acadêmicas e categorias administrativas de IES e as relações hierarquizantes entre os diversos agentes institucionais que historicamente estruturam o Sistema Federal de Ensino (SFE). No Art. 16 o Sistema Federal de Ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação. Assim, a problemática da investigação se apresenta na expansão e na diversidade institucional, fortemente marcada pelo eixo estruturante do público e do privado e do sistema de avaliação da educação superior, ambos anunciados nas políticas que atravessavam as fronteiras entre os séculos 20 e 21.

As IES privadas, em especial, que ocupam o subcampo da educação superior privada, apresentam-se como recorte de interesse do estudo. Dentre as IES privadas, há aquelas sem fins lucrativos que são mantidas por personalidades jurídicas, associações ou fundações, de caráter confessional, filantrópico, de apoio ou assistência a movimentos específicos. Entre as IES privadas com fins lucrativos, verificam-se aquelas mantidas por grupos econômicos que

---

[5] Bourdieu defini o campo científico de forma mais privilegiada em obras como os Herdeiros, *Homus Academicus* e Lições da aula. As noções de campo acadêmico ou da educação superior são desdobramentos em construção por seus leitores e debatedores.

[6] Cf. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Vide também Decreto nº 7.022, de 2009. Em Goiás, no e-MEC aponta como ato regulatório tem-se a portaria n. 738 de 06/05/1999 para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IF Goiano e a portaria s/n. de 22/03/1999 para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG.

crescem por fusão, sociedades empresárias, limitadas e anônimas, algumas com capital aberto na bolsa de valores, além de micro e pequenas empresas ou aquelas de responsabilidade individual, todas atuando no setor de serviço.

A reflexão sobre a materialização e dinâmica das disposições no campo da educação superior considerou as prescrições de caráter globalizante presentes nas políticas públicas do governo federal, voltadas à educação superior desde o período de governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Contudo, o foco da observação empírica são as políticas do Partido dos Trabalhadores (PT) de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016), porque destas emanaram e se desenvolveram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). A série histórica foco de análise dos dados empíricos é de 2004 a 2017. Os dois últimos anos da série histórica, 2016 e 2017, embora guardem as tensões do que pode ser chamado de Golpe na democracia brasileira (SOUZA, 2017; MANCEBO, 2017; MANCEBO, ASSIS, LIMA, 2016), não terão expostos os fundamentos de tais tensões políticas em primeiro plano, justamente pela cortina espessa de fumaça que permite ver sombras do que se anuncia, mas sem a clareza que o tempo corrido no futuro revelará.

A partir das políticas brasileiras de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, delimita-se como problemática deste estudo a gestão e a atividade docente no contexto de expansão da quantidade e diversidade de IES privadas da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), em Goiás. A política de avaliação deste nível de ensino, criada em 2004 e denominada como Sinaes, oferece vertentes e tendências que norteiam a construção das categorias de análise que aqui emergiram. Contudo, como sugere o modo relacional de observação do objeto de estudo, este preciso recorte epistemológico não perde de vista as IES públicas, por se firmarem como IES fortemente responsáveis pela formação de docentes, não só pela formação inicial mas, sobretudo, como mestres e doutores, que atuam neste campo, em instituições públicas ou privadas, ou ainda como possibilidades de carreiras de corpos docentes que transitam em ambas[7]. Este trânsito pode se apresentar como elemento de relações e diálogos entre elas, além de indicar também condições subjetivas e objetivas para atuar neste espaço social.

[7] Embora, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), seja IES importante para o mapa da expansão da educação superior em Goiás, assim como as IES públicas federais e as IES públicas municipais, não será considerada destacadamente no espaço da pesquisa, uma vez que além de não ser privada, não integra o Sistema Federal de Ensino, conforme sua organização legal. Cf. Art. 16 da LDB 9394 de 1996, compreende o Sistema Federal de

Desta forma, o Sinaes, apresenta-se neste estudo também como pressuposto das relações entre o Poder Público e a Iniciativa Privada, já que, para que a segunda possa oferecer educação superior, o primeiro deverá avaliar sua qualidade, regular por atos de Estado periodicamente a oferta de cursos e supervisionar eventuais medidas cautelares e saneadoras. Das dez dimensões[8] que o Sinaes avalia, o estudo sugere especial atenção a três delas: V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; e dimensão VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional (Art. 3º, Lei n. 10.861, 2004) observadas como indutoras de uma cultura de avaliação e de práticas de gestão que aqui interessa.

Do ponto de vista público o fundamento da discussão está nas políticas e órgãos públicos educacionais, a partir das competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação do Sistema Federal de Ensino (SFE), exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), conforme o Decreto nº 5.773 de 2006[9] (BRASIL, 2006), em vigor até 2017. Do ponto de vista privado, mesmo quando observamos as políticas ou quando centramos o foco nas instituições de educação, básica ou superior, pública ou privada, de uma forma geral revelam-se discussões intensas sobre intervenções privatizantes nesta área de interesse social que é a educação, a partir de Reformas que propõem a diminuição do Estado provedor e ampliação do Estado regulador[10].

Ensino: I – as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação.

[8] O Sinaes está fundamentado nas avaliações institucionais, de cursos e de estudantes. A Avaliação Institucional, interna e externa, considera 10 dimensões: 1. Missão e PDI; 2. Política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; 3. Responsabilidade social da IES; 4. Comunicação com a sociedade; 5. As políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo; 6. Organização de gestão da IES; 7. Infraestrutura física; 8. Planejamento de avaliação; 9. Políticas de atendimento aos estudantes; 10. Sustentabilidade financeira.

[9] "No último ano de governo, comum tom conciliatório entre os diversos documentos, promulgou-se ato normativo denominado pelo Ministério como Decreto "Ponte", porque articulava os procedimentos de Supervisão, Regulação e Avaliação. Destaca-se no Decreto, o resgate da ideia da CEA do ciclo avaliativo, a definição da função de regulação e, contrariando a visão da CEA, excluiu-se a centralidade da autoavaliação institucional" (BARREIRO; ROTHEN, 2011, p. 26).

[10] Aqui no Estado de Goiás por exemplo, destacam-se os sucessivos movimentos do governo (2015, 2016, 2017) de possibilitar a gestão de escolas públicas estaduais por instituições privadas, qualificadas pelo Estado como

No contexto da educação superior seria exemplo de privatização o aumento do número de IES privadas das últimas três décadas. Intensificado na passagem dos séculos 20 e 21pela concessão de bolsas por meio de transferências fiscais ou com financiamento com recursos públicos a IES privadas, dos quais destacam-se o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001; o Programa Universidade para Todos - Prouni, Lei nº11.096, de 13 de janeiro de 2005 pelo governo federal; e a Bolsa Universitária da OVG[11] pelo governo do estado de Goiás a partir de 1999.

Problematiza-se neste contexto, de um lado, a participação de IES privadas na expansão da educação superior a partir de sua diversificação, desde a LDB, e dos sistemas de classificação e distinção propostos pelo Sinaes; de outro lado, problematizam-se as tendências de diversificação/flexibilização de relações e condições de trabalho e algumas de suas implicações na formação, experiência e destinos da carreira docente, acumuladas em regimes e jornadas de trabalho, sugeridas pelo Sinaes. Neste cenário, para além de retóricas e abstratos exercícios crítico-reflexivos, saltam incontidas questões práticas sobre os processos e os produtos do da atividade docente no campo acadêmico, propostas diretamente para os que dão seu corpo (incorporam[12]) ao *habitus* gerador dos bens simbólicos e do mercado que daí se desdobra. Pergunta-se: sob quais condições o tempo de trabalho docente (re)produz o capital cultural requerido pela educação superior privada da RMG? Qual racionalidade está presente na atividade de professores e professoras de IES privadas da RMG, no contexto de múltiplas avaliações, internas e externas, que podem implicar dinâmicas em processos de gestão de seu trabalho? Como se (re)define e (re)posiciona o corpo docente que participou do estudo, frente às políticas brasileiras de avaliação da educação superior? A partir daí é inevitável considerar também os prescritos legais para a educação e para o trabalho válidos até 2017[13].

Organizações Sociais (OS), não sem resistência. Nas escolas de cultura como o Basileu França e outras escolas técnicas e esportivas já são administradas por OS em 2018.

[11] "Nesta modalidade, o Estado de Goiás é pioneiro, ressaltando-se que alguns outros Estados iniciaram há pouco tempo programas análogos, a exemplo do Estado de São Paulo" (AMISY NETO, 2003, p. 01)

[12] Nogueira sintetiza os três estados do capital cultural, elaborados por Bourdieu: "a) em seu estado incorporado, apresenta-se como disposições ou predisposições duradouras que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se suas propriedades físicas (ex.: posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências, etc.). Esse é, para Bourdieu, o estado "fundamental" do capital cultural; b) em seu estado objetivado, configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante (ex.: livros, obras de arte e toda sorte de objetos armazenados em bibliotecas, museus, laboratórios, galerias, de arte, etc.); c) em seu estado institucionalizado, manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (ex.: o diploma e todo tipo de certificados escolares)". Cf. (NOGUEIRA, 2017, p. 105).

[13] Momento de transmutação da administração pública, principalmente a Reforma Trabalhista, regulada pela Lei nº 13.467 de 13 de junho de 2017 e o novo marco regulatório para avaliação, regulação e supervisão da educação superior, anunciado pelo Decreto n. 9.235 também de 2017 e as portarias normativas que dele decorreram.

Levanta-se como hipótese que a racionalidade regulatória das políticas públicas que gera indicadores de qualidade no subcampo da educação superior privada, se apresentam por um lado como possibilidade de garantias mínimas das condições de qualidade dos processos educativos ali ofertados, pois retomam às finalidades gestionárias e/ou lucrativas as finalidades formativas a este espaço social. Nesta hipótese, considera-se que ocorre concomitantemente a intensificação e flexibilização/precarização do trabalho docente. O corpo docente envolvido no processo de gestão, por meio da avaliação, submete-se ao controle e responsabilização, em relações e condições de trabalho destes profissionais, nas IES em que atuaram. Fazem parte, então, do recorte epistemológico que viabiliza o foco deste estudo, as relações e condições de trabalho docente a partir das políticas de regulação, avaliação e supervisão em IES privadas da RMG.

Segundo dados do Censo da Educação Superior em 2017 no Brasil, o subcampo da educação superior privada perfaz 88% das IES brasileiras (2.152), 75% das matrículas (6.241.307), 55% dos docentes (209.442) e constituem de forma massiva o complexo campo acadêmico. Em Goiás, o mesmo Censo da Educação Superior de 2017 mostra para o subcampo da educação superior privada 84% das IES[14] (81), 70% das matrículas (24.955) e 47% dos docentes (6.045). Em Goiânia, capital do estado, as 25 IES privadas totalizam 89,2% das IES deste município e apenas 30,8% das privadas de Goiás, e somam 59,83% das matrículas e 40,7% dos docentes da educação superior oferecida na capital.

São 20 os municípios que constituem a RMG[15], contudo, em 2017 apenas 5 destes eram sede de IES (Goiânia, Aparecida de Goiânia, Trindade, Inhumas e Senador Canedo). Municípios que também compartilham em relação aos demais da RMG indicadores mais expressivos de desenvolvimento social e econômico. Na RMG a cena apresenta 91,4% de IES privadas desta região, sendo que às 25 IES privadas da capital (uma universidade confessional, dois centros universitários com fins lucrativos, 15 faculdades com fins lucrativos e sete faculdades sem fins lucrativos) somam-se mais duas faculdades em Trindade, uma em Inhumas e outra em Senador Canedo, todas privadas com fins lucrativos, além de mais quatro faculdades

[14] Este número apresenta relevante variação a depender dos bancos de informações que o Poder Público disponibiliza. Na relação de IES ativas em Goiás retirada na página do Sistema E-mec na internet em 2017 a soma foi 100 IES, sendo 92 privadas e 8 públicas.

[15] Art. 1° A Região Metropolitana de Goiânia (RMG), instituída para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, é compreendida pelos Municípios de Goiânia, Abadia de Goiás, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Bonfinópolis, Brazabrantes, Caldazinha, Caturaí, Goianápolis, Goianira, Guapó, Hidrolândia, Inhumas, Nerópolis, Nova Veneza, Santa Bárbara de Goiás, Santo Antônio de Goiás, Senador Canedo, Terezópolis de Goiás e Trindade. (GOIÁS. Lei Complementar n. 139 de 22 de janeiro de 2018 - Redação dada pela Lei Complementar nº 149, de 15-05-2019.)

em Aparecida de Goiânia, sendo duas delas com fins lucrativos e duas sem fins lucrativos. Estas 33 IES privadas da RMG participam com 66,8% das matrículas e 44,6% dos docentes, da educação superior desta região. No caso dos números relativos ao estado de Goiás, à capital e à sua região metropolitana (Tabela 01) não são consideradas IES de outros estados que ofertam cursos nesta região, tanto das modalidades presenciais ou a distância[16].

Tabela 1 Educação superior privada e percentual de matrículas e docentes em relação a educação superior no Brasil, em Goiás, na RMG e em Goiânia, com relação matrículas por docente, em 2017

2017	Total de Matrículas	Total de Matrículas em IES Privadas	% de Matrículas em IES privadas	Total de Docentes	Total de Docentes em IES Privadas	% de Docentes em IES privadas	Relação Matrículas por Docente
Brasil	8.286.663	6.254.535	75,5	392.036	213.426	54,4	29,3
Goiás	190.339	123.949	65,1	13.376	6.177	46,2	20,0
RMG	105.989	70.798	66,8	8.170	3.642	44,6	19,4
Goiânia	95.024	59.833	63,0	7.641	3.113	40,7	19,2

Fonte: Censo da Educação Superior 2017.

Na perspectiva da produção do capital cultural no campo da educação superior privada, o estudo dedica especial atenção ao trabalho docente a partir de aspectos gestionários a ele implicados. Dessa forma, com recortes empíricos precisos são analisadas neste estudo as marcas estruturantes que se manifestam nas IES privadas da RMG, relacionadas às gestões articuladas de três agentes deste subcampo: o Estado (e suas políticas de avaliação e regulação do campo), as IES privadas (e seus planos e práticas de desenvolvimento institucional) e o trabalho docente (como corpo individual ou coletivo e suas estratégias de formação e carreira).

A principal estratégia de investigação empírica deste estudo fundamenta-se no relatório de rescisões trabalhistas entre docentes e IES privadas que tiveram suas homologações assistidas pelo Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (Sinpro-GO), no período de 2004 a 2017. A Região Metropolitana de Goiânia apareceu para o estudo como extensão territorial urbana apontada pela área de atuação do Sinpro-GO frente aos estabelecimentos de ensino

[16] Contudo, para se dimensionar o subcampo da educação superior privada da RMG, foi necessário elencar além das IES com sede na região metropolitana de Goiânia também as IES com sede fora de Goiás que na RMG ofertam cursos, presenciais e a distância, para, mais uma vez, se ter a dimensão real de como o campo se desdobra em relação à economia local, regional e nacional articuladas entre si, como será exposto mais adiante. Os dados fazem parte do Censo da Educação Superior conduzido pelo INEP e publicado periodicamente.

superior privados, conforme seu registro no Ministério do Trabalho. O Sinpro-GO forneceu relatório que trazia para cada homologação registrada informações como: IES contratante, data de contratação, data da demissão, data de nascimento do/a docente contratado/a, seu nome, e-mail e telefone[17]. Resultou deste levantamento 36 IES privadas com sede em Goiás, sendo que três delas não localizadas na RMG. Outras duas IES presentes no relatório, embora atuantes em Goiânia possuem sede fora de Goiás e foram consideradas no estudo (ambas universidades, sendo uma com e outra sem fins lucrativos).

Por meio das análises realizadas a partir deste relatório foi possível verificar algumas evidências importantes sobre a dinâmica das relações de trabalho docente em 30 das 33 IES privadas da RMG, como fluxo de demissões no período analisado, tempo médio de contrato por IES e presença de contratos sucessivos de docentes em uma mesma IES. Foi possível, ainda, por este relatório, contactar docentes sujeitos às rescisões trabalhistas neste período, dos quais um grupo de 126 docentes registrou suas experiências de trabalho neste tipo de IES da RMG, por meio de questionário proposto pelo presente estudo.

Ao dar voz a docentes que atuaram neste campo, pelo questionário docente autorreferido, ampliam-se as atenções ao empírico das formas flexíveis, intensificadas e precarizadas de relações de trabalho na atividade docente e em outras atividades simultâneas à atuação docente, relacionadas ao espaço social em questão, também observadas por outros autores (ANTUNES, 2001, 2018; SGUISSARDI, SILVA JR., 2009, FREITAS, 2012). O sentido de autorreferido é o que está na reflexividade de Bourdieu, ao considerar que o peso irrefutável da subjetividade não está em outro lugar que não na ideia que o sujeito faz de si[18]. Isso porque está a centralidade, ainda, na categoria trabalho, neste caso trabalho docente especificamente.

A solicitação do relatório ao Sinpro-GO, além de servir como estratégia que minimizasse possíveis constrangimentos a docentes chamados a responderem ao questionário proposto neste estudo (Anexo 01), justificou-se também como registro de sua presença no que respeita ao papel de assistir os cálculos de acertos de rescisão trabalhista de docentes com estabelecimentos privados de ensino, conforme a legislação até então em vigor. Assim, o questionário docente autorreferido, encaminhado eletronicamente (e-mail e rede social *Whatsapp*), foi a estratégia para retomar a centralidade da categoria trabalho a partir do sujeito

[17] Registra-se que, devido ao recente processo de informatização das atividades deste sindicato, o relatório, embora apresentasse o registro de 5902 homologações no período solicitado, estas não estavam plenamente preenchidas, algumas delas não permitindo o contato com aquele (a) que figuraria como sujeito informante desta pesquisa.
[18] Cf. Verbete Reflexividade no vocabulário de Bourdieu (CATANI, 2017, p. 305).

que o realiza e que por ele é realizado. O estudo considera, dessa forma, suas próprias narrativas sobre as experiências de trabalho docente vividas, o que possibilitou a construção de um conhecimento que considere a atividade dos sujeitos envolvidos a partir do seu lugar de fala. Lugar que interessa a esse estudo como espaço social.

O questionário para os professores e professoras presentes no relatório Sinpro-GO 2004-2017 contou com duas plataformas de envio com três períodos de remessa. A primeira plataforma, que se efetivou entre os dias 18 de maio e 15 de junho de 2018, deu-se via endereço eletrônico (1156 e-mails)[19], resultou em 60 formulários respondidos. No dia 19 de junho de 2018 lançou-se mão de nova estratégia de abordagem, dessa vez a partir de envio de mensagem telefônica (via *Whatsapp*) para docentes presentes no relatório de homologações de rescisão de contrato de trabalho com IES privada, assistidas pelo Sinpro-GO. Levantaram-se os docentes com número de telefone celular, para os quais foi enviada mensagem convite com *link* do formulário que até o dia 29 de junho de 2018 acrescentou mais 28 formulários respondidos, ampliando o grupo de docentes informantes para 88 indivíduos. De 19 de setembro a 22 de novembro de 2018, as duas estratégias de envio dos formulários foram repetidas, por e-mail e por *Whatsapp*, o que resultou em mais questionários respondidos, totalizando 126 relatos de experiência de trabalho docente em IES privadas da região metropolitana de Goiânia.

Nenhuma das questões do questionário era de resposta obrigatória ou impediria que o preenchimento prosseguisse até o final, o que resultou para algumas questões um quantitativo de respostas vazias que pode ser em alguns casos (conforme orientação expressa no enunciado da questão) que o item observado não se aplicaria à experiência docente vivenciada. Contudo, o questionário só seria considerado válido pela plataforma na qual foi construído, caso fossem percorridas todas as três seções que o constituíam, até a mensagem final de envio com sucesso.

Os resultados aferidos e apresentados ao longo da tese organizam 155 itens presentes em 42 questões encaminhadas, a maior parte delas questões de múltipla escolha e oito perguntas abertas para que docentes participantes registrassem mais detalhamentos de sua prática docente e das políticas de gestão a que eram submetidos/as. Das questões abertas resultou um acervo de depoimentos, relatos, narrativas sobre o dia a dia da lida em IES privadas da RMG e sobre a apreciação que fazem de suas trajetórias e vislumbres de formação e carreira docente neste campo especificamente. Das informações institucionais (fornecidas pelos órgãos federais responsáveis pelo Sinaes e presentes nos *sites* das instituições citadas do relatório do SINPRO-

[19] Fora utilizado o aplicativo GoogleForm que possibilitava o envio do formulário a apenas 50 e-mails por dia, exigindo para cada uma das duas oportunidades de contato por e-mails (abril e setembro de 2018) aproximadamente 20 dias para concluir a remessa.

GO) e dos relatos e discursos de docentes pretendeu-se observar marcas estruturantes do Sinaes na gestão institucional com repercussão no trabalho docente, sem desconsiderar outras demandas, como exemplo as relações concorrenciais próprias do setor de serviço.

Espera-se que esse recorte permita aproximações com a gênese e estrutura[20] do campo da educação superior em Goiás e da RMG, ao observar o corpo docente sendo tomado por um conjunto de disposições duráveis acumuladas em sua formação, tanto quanto em suas experiências e pretensões profissionais e que, ao mesmo tempo, guarda a inventividade disruptiva própria da atividade humana socialmente realizada. O que revela imponderáveis da dinâmica histórica presentes no *habitus*, motivados por razões práticas. Apresentam-se, assim, como objetivo geral da pesquisa: identificar e problematizar implicações/inovações da avaliação institucional conduzida pelo Poder Público na gestão privada do trabalho docente a partir da realidade da Região Metropolitana de Goiânia. São objetivos específicos do estudo observar e apresentar a dinâmica de expansão da educação superior e da educação superior privada no Brasil e em Goiás de forma contextualizada à restruturação produtiva e às formas tendentes do modo de acumulação flexível; identificar agentes, relações e disputas presentes no campo do poder e no campo da educação superior que formulam as políticas públicas de expansão e busca de qualidade para este espaço social; identificar e compreender disposições duráveis e dinâmicas do subcampo da educação superior privada a partir das possibilidades de relações entre mantidas e mantenedoras, na RMG, frente a seus aspectos gestionários mercantis voltados ao corpo docente; e apreender a percepção de docentes, que atuaram na RMG, sobre as condições e relações de sua atividade profissional no contexto do Sinaes.

O estudo buscou evidências a partir de dados, informações e conhecimentos acessados do real e atravessados, teórica e metodologicamente, pelo exercício de reflexão sobre o campo de observação como espaço social de disputas e relações de dominação simbólica, considerando seu *modus operandi, habitus* e capitais diversificados de distinção dos agentes e instituições que constituem o campo acadêmico e, neste recorte, o subcampo da educação superior privada na Região Metropolitana de Goiânia.

> As noções de espaço social, de espaço simbólico ou de classe social não são, nunca, examinadas em si mesmas e por si mesmas; são utilizadas e postas à prova em uma pesquisa inseparavelmente teórica e empírica que, a propósito de um objeto bem-situado no espaço e no tempo (...) mobiliza uma pluralidade de métodos quantitativos e qualitativos, estatísticos e etnográficos, macrossociológicos e microssociológicos (...) de observação e de avaliação (BOURDIEU, 1996, p. 14).

[20] Ao longo da produção de Bourdieu a busca por compreender os fundamentos (gêneses) das estruturas sociais, presentes nas relações objetivas e subjetivas entre campos e *habitus*, conduziu o autor a se autodenominar como comprometido como um estruturalismo genético. Cf. Bonnewitz, 2003.

O Estado, as IES, o trabalho docente e outros tantos desdobramentos destas três categorias articulam-se de modo relacional na produção do conhecimento e por isso são marcadas no modo de investigação e no modo de exposição dos achados da pesquisa. As três emanaram da prática, a empiria que justifica a produção de uma ciência a seu respeito. A atenção às relações e condições de trabalho docente é causa e consequência do fundamento teórico-metodológico em que a pesquisa se deu, principalmente à luz da praxiologia (teoria da prática) de Bourdieu.

As noções de campo[21] e de *habitus*, como disposição durável com algum potencial dinâmico, trazida das *questões de sociologia* apontadas por Pierre Bourdieu (1983, 1990, 1996, 2014, 2015), juntam-se às referências metodológicas também indicadas por este autor para se pensar o capital cultural a partir de três estados: objetivado, incorporado e institucionalizado. No pensamento de Bourdieu a fundamentação teórica toma o campo acadêmico como campo produtor de crenças e bens simbólicos ou, em outras palavras, a educação superior, por meio da compreensão da produção de um certo capital cultural. Este movimento epistemológico perpassa a construção da sociologia da educação como prática política que acontece no campo acadêmico e para além dele. O objeto de estudo estabelece relações, o que demanda o modo relacional de análise, com outros campos que, apesar de relativamente autônomos e homólogos, se mostram atravessados de vieses de interdependência.

A produção do capital cultural que Bourdieu sugere e aplicada ao corpo docente relaciona-se por sua vez ao trabalho como atividade realizada pelo ser vivente em meio determinado, entre o prescrito e o real, levada a cabo por este corpo (SCHWARTZ, 2002 e 2011; CLOT, 2006, CANGUILHEM, 2012). Concomitantemente, lança-se mão de abordagens multidisciplinares em contraposição às fundamentações e orientações neoliberais, ao serem retomados diálogos possíveis entre a sociologia de Bourdieu e a racionalidade presente na indústria cultural (ADORNO, 1995; ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Articula-se a estes embasamentos teóricos o materialismo cultural de Raymond Williams (2011) e Thompson (2001), com o dilema perene sobre o que acontece entre a superestrutura e sua base material, para se pensar a produção do capital cultural e a acumulação do capital privado-mercantil e

[21] Cf. Martins (1987) sintetizou a construção do objeto da sociologia da educação, inspirada também na sociologia de Bourdieu, pontuando as seguintes características do campo, como categorias de que profissionais da sociologia podem lançar mão: espaço social, estrutura própria, relativamente autônoma, com e em relação com outros espaços com objetivos específicos, lógica particular de funcionamento e estruturação, hierarquia interna, espaços estruturados de posição, lutas e objetos de disputa e interesses particulares (p. 60).

compreender de modo relacional o campo da educação superior e o campo privado-mercantil, a partir da gestão, pública e privada.

A abordagem da avaliação como um campo de estudos e pesquisas educacionais exige fundamentos teóricos e epistemológicos da avaliação educacional. Relativamente recentes, os estudos sobre avaliação institucional superior acompanham a própria expansão deste nível de ensino desde as últimas décadas do século passado e dão conta do movimento de lutas e homologias no campo acadêmico e, também, no campo econômico e no campo do poder. A avaliação da educação no Brasil deve antes de tudo ser apresentada a partir de seu histórico, concepções e políticas para a educação. Assim, é inevitável encontrar a centralidade do debate nos resultados dos exames nacionais, conduzidos pelas políticas públicas educacionais e a sua repercussão no interior das instituições educativas.

Destacam-se, nesta seara, as contribuições de Sguissardi (2008; 2013; 2014; 2017) sobre a expansão da educação superior brasileira, sobre a diversificação e regulação das IES, e sobre a presença e o papel das Agências Reguladoras como tendência mundial. Além de Dias Sobrinho (2003; 2010), com as políticas de avaliação e as reformas educacionais; Afonso (2009), sobre uma sociologia da avaliação e uma conceitualização alternativa do *accountability;* Hey (2008), sobre uma sociologia do campo acadêmico brasileiro; Barreyro e Rothen (2009, 2011, 2018), sobre a história, tensões na elaboração e implantação das políticas recentes de avaliação e regulação; Freitas (2012), sobre razões gestionárias com tendências de responsabilização; Sousa (2010), sobre o crescimento das vagas ociosas nas IES privadas no período 2003-2007, para justificar a criação do Programa Universidade para Todos.

Das referências contemporâneas da sociologia da educação sobre a temática o percurso do levantamento bibliográfico se bifurca. Além das referências consagradas do campo acima apresentadas, buscou-se, como fonte de produções científicas do campo, o levantamento realizado pelo grupo da UFG e UFRN que pesquisa sobre expansão e qualidade da educação superior no acompanhamento das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024 (BRASIL, 2014), (UFG-UFRN, 2018)[22]. No levantamento deste grupo de pesquisa as produções científicas foram localizadas e posicionadas no campo acadêmico e científico em seis desdobramentos temáticos sobre a educação superior: *acesso, financiamento, EaD, gestão, avaliação e trabalho docente*. Deste universo o presente estudo escolhe privilegiar

[22] No levantamento deste grupo, atentou-se aos descritores *educação superior* ou *ensino superior*; além de *expansão, qualidade* e *PNE 2014 – 2024*, em pelo menos duas bases de conhecimento científico: o Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações de Ciência e Tecnologia (BDTD - IBICT) e as produções do Grupo de Trabalho sobre Políticas de Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd, GT-11).

dois desdobramentos em particular: *trabalho docente* e *avaliação*. Também se atentou de forma quantitativa e qualitativa para a tipificação de IES que têm figurado nos casos estudados por estas teses, dissertações e outras produções do campo acadêmico e científico sobre si mesmo, visando verificar a presença das investigações a partir de estudos que contemplem casos de IES privadas.

Conta, também, como razão e justificativa para o presente estudo a minha carreira de mais de uma década como professora na educação superior privada, atuando na docência e na gestão, chegando ao enquadramento de assistente em período integral em instituição privada de educação superior de Aparecida de Goiânia. Nesta instituição tive a oportunidade de vivenciar diversas situações de trabalho docente, de 2003 até meu desligamento, em 2015, para gozar da bolsa de Demanda Social de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), neste período de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFG.

Acompanhei, em 13 anos de experiência, mais de 350 turmas, em pelo menos 20 semestres de cursos de graduação como: Direito, Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia, considerando uma média de 5 turmas por semestre. Inicialmente com duas turmas (8 horas semanais) e em poucos semestres completando minha carga horária como professora, cheguei a cumprir 40 horas semanais em sala de aula, o que corresponde a 10 turmas de graduação por semestre, incluindo coordenação de Comissão Própria de Avaliação (CPA) e orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A partir de 2010, gradativamente, tive carga horária quase completamente tomada pelos trabalhos de gestão acadêmica nesta mesma instituição, principalmente, na avaliação institucional e na assessoria da direção acadêmica, restando de trabalho em sala de aula, a partir de 2013, apenas uma única turma por semestre (4 horas semanais), além de uma ou outra orientação de TCC. Nesta instituição tive a oportunidade elaborar e organizar eventos, calendários e regulamentos acadêmicos, acompanhamento de processos de regulação e avaliação institucionais, tendo sido membro da CPA e participado do processo de autorização e reconhecimento de diversos cursos, além de processo de recredenciamento da instituição.

Rompi o contrato celetista mesmo frente à crise que se anunciava, pois sentia cansaço e desgaste da rotina de trabalho intensificado e ao mesmo tempo necessidade de retomar a formação acadêmica interrompida desde a defesa do mestrado em 2005. A trajetória profissional nesta instituição foi relevante não só na minha formação como docente, mas também crucial para a construção do objeto de conhecimento ao qual aqui me dediquei. No

contexto experimentado, questões concernentes às relações e condições de trabalho docente e peculiaridades desta atividade, fazeres e saberes me ocorriam na medida em que me atingiam. Pontos constitutivos e ao mesmo tempo antinômicos da atividade docente na educação superior se destacaram e permitiram aprofundamento das reflexões. Experiência pessoal e particular, mas que, com o avanço do estudo, apontaria para aspectos tendentes e convergentes aos relatos de 126 docentes de IES privadas da RMG, tomados de análise de forma integralmente agrupada ou em subgrupos.

Ao aprofundar o olhar teórico e legal para a construção desta tese, 'aprumei' os instrumentos e estratégias de pesquisa, enquanto vivenciava meu próprio processo de rescisão de contrato de trabalho docente com este tipo de IES, entre 2015 e 2016. Por serem invariavelmente atravessados pela história de quem investiga, o objeto e as estratégias da investigação consideram também minha experiência de rescisão com IES privada da RMG, depois de 13 anos de relação de trabalho, entre idas e vindas, pela qual passava. Isso porque, mais uma vez, o corpo que produz este conhecimento é também o corpo docente que atravessa o campo acadêmico e é atravessado por ele, incorporando disposições duráveis e outras nem tanto, das quais procuro algumas evidências que se fundem na crença que sustenta, em última análise, o estado de violência simbólica (BOURDIEU, 1990).

É pertinente registrar que atingem a subjetividade da pesquisadora, além dos 13 anos de experiência profissional de gestão e docência na educação superior privada, os tumultos históricos ocorridos nos quatro anos de reflexão do doutorado. Principalmente por que, na série histórica refletida e exposta aqui (2004-2017), parte do tempo da prática observada (2013-2017) e o tempo de pesquisa (2015-2019) foram atravessados e bastante afetados, também e entre outras coisas, pelos tensos e controversos[23] acontecimentos políticos e sociais no Brasil[24]. Estas e outras tensões são consideradas como disputas que resultam em políticas públicas estruturantes de espaços sociais, como o campo da educação superior e seu subcampo privado, neste estudo privilegiados. Assim, o Estado, que já se fazia presente no projeto de pesquisa que propunha o Sinaes como política pública reguladora do campo de interesse, teve, então, sua presença ainda mais marcante, não só por seus aspectos objetivos de influência no campo em

[23] Os episódios políticos neste período estiveram sensivelmente marcados por tensionamento de polarizações e antagonismos ideológicos, resultando em alternância, controvertidamente legítima, do poder em âmbito nacional.
[24] Destes tempos tensos que foram atravessados pelo objeto, pela pesquisa e pela pesquisadora, destacam-se: as manifestações de 2013, o controverso *impeachment* da presidente Dilma Roussef em 2016 e a prisão do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), e por fim, a eleição de Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL), nas eleições presidenciais no Brasil em 2018.

questão, mas também por aspectos subjetivos, advindos das preocupações, vislumbres e rumos para minha própria carreira docente.

Apresenta-se, no primeiro capítulo, o campo acadêmico a partir da sociologia da educação que debate, disputa e define a educação superior como campo e como objeto de estudo. Percorrem-se os temas, problemas e autores/as que vêm construindo o campo da sociologia da educação sobre a educação superior ao mesmo tempo em que é apresentada a história mais recente deste campo no Brasil[25]. Universo de referências que destaca a relação das políticas brasileiras com as prescrições internacionalizadas, visto seu caráter, retomadamente, estratégico no contexto da competitividade internacional entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Os dados quantitativos capturados nos Censos da Educação Superior de 2004 a 2017 (BRASIL, INEP) é a fonte principal, contudo foram extraídas informações complementares sobre as IES no Sistema e-MEC[26].

No segundo capítulo, ainda servindo de fonte informações sobre os atos regulatórios de credenciamento da IES, credenciamento para oferta de EaD, alteração de nomenclatura, mudança de categoria administrativa, mudança de mantença, explorou-se a expansão do campo da educação superior de Goiás e da Grande Goiânia, especialmente atento ao subcampo privado. Destacou-se a presença de IES que ofertam cursos superiores no estado, mas possuem sede fora de Goiás, a partir de informações do Censo da Educação Superior relativo a 2017 (INEP, 2018). Foi possível obter no e-MEC, informações sobre os resultados dos ciclos avaliativos, especialmente Conceito Institucional (CI), por IES e seus respectivos anos.

Ainda neste capítulo apresentam-se os campos da educação superior brasileiro e de Goiás e o subcampo da educação superior privada da RMG. Em Goiás atenta-se para dinâmica de credenciamento de IES privadas, ao longo do tempo (Ditadura Militar, período de redemocratização, e períodos FHC, Lula, Dilma, respectivamente). O capítulo é finalizado com análises sobre a dinâmica de demissões de docentes no período de 2004 – 2017, nas IES privadas da RMG, possíveis de serem captadas pelas informações presentes no relatório Sinpro-GO (2004 a 2017). Inicia-se a apresentação da sistematização e análises das informações

[25] Foram acessadas produções relacionadas a importantes instituições (associações) acadêmicas brasileiras do campo científico (ANPOCS, ANPEd e ANPAE, principalmente) e nas teses e dissertações dos principais programas de educação do país (BRASIL, BDTD/ IBICT, 2017).

[26] O Sistema e-MEC foi instituído como "sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições" (Portaria n. 40 de 12 de dezembro de 2007). Toma-se a portaria n. 40 de 2007 como importante documento relacionado ao SINAES e seus desdobramentos como sistema de gestão do SFE. Cf. http://emec.mec.gov.br/

extraídas do relatório do Sinpro-GO (2004-2017), de 32 IES privadas da RMG (30 delas com sede nesta região e as duas universidades de fora que aqui atuam) e da dinâmica de rescisões trabalhistas no período em relação ao total por ano conforme o censo. O capítulo se encerra não sem antes apresentar os 126 decentes respondentes, sob suas relações e condições de trabalho docente quando respondiam ao questionário (2018).

No terceiro capítulo, a partir de pesquisa documental, são expostos dados, informações e conhecimentos referentes às histórias das políticas de avaliação formuladas para o campo da educação superior brasileira (leis, planos, programas e sistemas), decorrentes dos processos de avaliação institucional, empreendidos por essas políticas, principalmente do Sinaes que de alguma forma dão conta da situação e dos rumos do campo em discussão neste estudo. A estruturação do Sinaes como "sistema de avaliação" gera uma massa de dados e informações que ao mesmo tempo em que faz parte das variáveis e categorias que permeiam a problemática em discussão, fornece evidências sobre o campo acadêmico e sobre si mesmo. Assim a avaliação institucional relaciona-se ao estudo como seu objeto e como parte de seu método, como processo e como produto. Interessa, portanto, como elemento estruturante do campo que se observa. Além do mais, esse universo de dados quantificáveis em sub-recortes relacionáveis existe, afinal, com o propósito de dar notícias sobre o sistema educacional superior e subsidiar sua gestão, a começar por sua regulação e supervisão, alcançando inclusive os interesses gestionários (econômicos, sociais, culturais e/ou políticos) de cada instituição. Concomitantemente, inserem-se as percepções apreendidas pelo relato dos 126 docentes, especificamente, sobre o Sinaes. Em busca de dar indícios sobre a participação e percepção das ações do Sinaes no contexto das atividades cotidianas da prática destes docentes.

No último capítulo retoma-se a centralidade do trabalho e articulam-se conceitos interdisciplinares das ciências sociais e da educação para se problematizar as relações e condições que professores e professoras vivenciaram no ambiente de IES privadas. Neste capítulo dimensionam-se o campo da educação superior brasileira e de Goiás a partir das funções docente presentes neste campo segundo dados do Censo da Educação Superior. Desdobra-se atenção ao subcampo privado que oferta educação superior em Goiás e da RMG, com seus 5 municípios: de Goiânia, de Aparecida de Goiânia, de Inhumas, de Trindade e de Senador Canedo com a dinâmica do fluxo de demissões no período. Seguem as apresentações de dados, informações e conhecimentos capturados no relato de 126 docentes que saíram deste recorte particular (subcampo das IES privadas da RMG). Entende-se que as políticas de avaliação, ao considerarem em alguma medida o corpo docente em seus indicadores de

qualidade, necessariamente, implicam sobre ele determinações que devem ser consideradas em suas disposições mais ou menos duráveis.

No quarto capítulo, contemplando o nível do estudo mais aproximado da materialidade do campo, apresentam-se especificidades das IES privadas na RMG e situações particulares de trabalho docente neste ambiente, tanto na regência, quanto na gestão, da formação do capital simbólico à 'comercialização' do seu tempo de trabalho (relações e condições de trabalho), na tentativa de alcançar também o entendimento que tal profissional acumula neste processo. Processos, produtos e percepções surgidos por meio da experiência docente, individual e ou coletiva, capturados nos 126 questionários respondidos.

Nas considerações finais retomam-se problemáticas e objetivos que nortearam o estudo articulando-os aos achados teóricos e empíricos que dão conta das tendências de flexibilização, precarização e intensificação que permeiam as relações e condições destinadas às atividades de professores e professoras no subcampo da educação superior privada da Grande Goiânia[27].

[27] Equivalente à Região Metropolitana de Goiânia.

CAPÍTULO I. HISTÓRIAS E POLÍTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No contexto de reestruturação produtiva e desenvolvimento científico e tecnológico, com tendência global e desdobramentos nacionais particulares, apresentam-se neste capítulo aspectos conceituais e históricos sobre instituições e cursos de educação superior no Brasil para, no próximo capítulo, aproximar de Goiás e na Grande Goiânia. Os jogos no campo da educação superior, em seus subcampos e com outros espaços sociais a ele relacionados apresentam, além dos agentes institucionais e individuais, novos tipos de *players*. Assim são chamados os grandes grupos educacionais que operam no mercado de capitais. A partir desta dinâmica e de outras dinâmicas se realiza uma economia de bens simbólicos, devido a acúmulos de interesses e disposições específicas de cada campo.

Apresentam-se relações, homologias e disputas na estruturação de disposições duráveis que se realizam no campo da educação superior no Brasil, ao mesmo tempo em que se apresentam as discussões teóricas escolhidas para sua abordagem. Das discussões teóricas desdobram-se *questões de sociologia* sobre o Estado e as Instituições de Educação Superior (IES) na estruturação de uma economia de bens simbólicos e produção, distribuição e acumulação de capital cultural. Isso porque, para se alcançar as razões práticas que fundamentam este campo, no determinado recorte empírico das IES privadas da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), foi preciso observar sua presença relacional na história recente da educação superior do país. Particularmente, observa-se o Sistema Federal de Ensino (SFE) no Brasil.

O trabalho de busca e sistematização da fundamentação teórica se apresenta tanto do ponto de vista das bases conceituais advindas de uma sociologia 'clássica', apesar de contemporânea, da educação, formadas pelos diálogos entre o campo acadêmico das ciências sociais e o da educação, quanto do ponto de vista de levantamento sistemático das subtemáticas e posições acadêmicas ocupadas por pesquisadores e pesquisadoras no Brasil, consagrados/as nestes campos de estudo. Por outro lado, o trabalho de busca e sistematização da pesquisa documental apresenta o Estado, seu (re)dimensionamento e (re)estruturação, fundamentais na observação histórica das disputas na concepção, implantação e consolidação ou descontinuidades das políticas educacionais brasileiras. Dessa forma, é difícil avançar no debate sem atravessar as relações e tensões entre o público e o privado, o Estado e o mercado, que

implicam no trabalho docente e sua gestão e no posicionamento das IES privadas nas diversas categorias administrativas e organizações acadêmicas.

Em perspectiva geral, apresentam-se a criação e a presença de Instituições de Educação Superior privadas no Brasil, destacando o momento de fusão e abertura de capital na formação de Grupos Educacionais constituídos por Sociedades Anônimas. Em Goiás, desce-se ao detalhamento das IES que aqui atuam, com e sem sede no estado, levando em consideração sua categoria administrativa, pública e privada. No universo das privadas destaca-se a classificação em com fins lucrativos e sem fins lucrativos. São apresentadas as IES privadas da RMG, agrupando-as segundo o ciclo geracional de seu surgimento (pioneiras, período FHC e período Lula/Dilma) e segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras (Sociedade Anônima, Sociedade Empresária Limitada, Sociedade Simples Limitada, Empresa Individual de Responsabilidade Ltda, Associação Privada ou Fundação Privada). O que indica problematizar sobre a diversidade de combinações de personalidades jurídicas de mantidas e mantenedoras. Observa-se a concentração e fluxo de demissões em tipos específicos de IES e o que é possível observar sobre a produção e distribuição deste capital cultural no campo acadêmico, nesta região.

A expansão do campo da educação superior que se verifica é observada em relação às políticas nacionais e locais que emergem desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para Educação de 1996. Este percurso pretendeu localizar e descrever vestígios da gênese e estrutura do campo da educação superior em Goiás e, detidamente, da RMG, e problematizar a dinâmica das disposições duráveis deste espaço social.

1.1. Construção do campo e do *habitus* na produção do capital cultural acadêmico

O pensamento de Pierre Bourdieu (1930-2002) é aqui utilizado como base teórico-metodológica para lançar *questões de sociologia* ao campo da educação superior. Assim como procedeu este sociólogo, retomam-se em diálogos fundamentos clássicos das ciências sociais, no que pode haver de conciliável e complementar entre eles, para se realizar uma reflexão sobre as razões práticas como uma teoria da ação, tomada como atividade no campo da educação superior, sobretudo no que se refere à inquietante problemática das relações de produção, distribuição e acúmulo de capital cultural e importância da atividade docente neste contexto. A

sociologia da educação se apresenta, então, como área do conhecimento que pode dar conta de uma relação interdisciplinar, na medida em que se abre ao diálogo[28]. Isso porque,

> uma análise interna da estrutura de um sistema de relações simbólicas só consegue reunir fundamentos sólidos se estiver subordinada a uma análise sociológica da estrutura do sistema de relações sociais de produção, circulação e consumo simbólicos onde tais relações são engendradas e onde se definem as funções sociais que elas cumprem objetivamente em um dado momento do tempo (BOURDIEU, 2015, p. 175).

No Brasil a aproximação com o pensamento de Bourdieu, desde a década de 1970, desenvolveu-se em leituras mais zelosas na apreensão e aplicação dos seus conceitos, especialmente, os que constituem o tripé de sua sociologia[29]: campo, *habitus* e capital. De maneira particular, sua presença teórica no campo da educação brasileira figura numa vertente em formação na sociologia da educação, vistas as produções científicas que tomam a educação e de maneira particular a educação superior como objeto e vêm se apoiando teórica e metodologicamente nesta referência[30]. Sobre a análise do espaço social que empreendeu, a França dos anos 1970, Bourdieu explica seu método como sendo "da história comparada, que se interessa pelo presente, ou a da antropologia comparativa, que se interessa por uma determinada região cultural, e cujo objetivo é apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada" (BOURDIEU, 1996, p. 15).

> De fato, todo o meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como "caso particular do possível", conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis (BOURDIEU, 1996, p. 15).

---

[28] Chamo atenção para necessidade de mais diálogos entre as ciências sociais com as ciências da saúde, referindo-se ao corpo do/a trabalhador/a (corpo docente, no seu sentido mais material possível – o vivente) e com as ciências sociais aplicadas, como às jurídicas, políticas e engenharias de produção e gestão, como forma de conceber relações e condições de trabalho o quanto mais humanizantes possível.

[29] No percurso epistemológico da sociologia de Pierre Bourdieu são incontáveis os nomes que ele mesmo atribui ao método e à ciência que produziu ao longo de sua vasta obra. Praxiologia, sociologia da prática, teoria do espaço social, teoria da prática, teoria da ação, estruturalismo genético, estruturalismo construtivista, sociologia reflexiva são algumas das muitas expressões de que o autor lança mão para nominar seu exercício epistemológico.

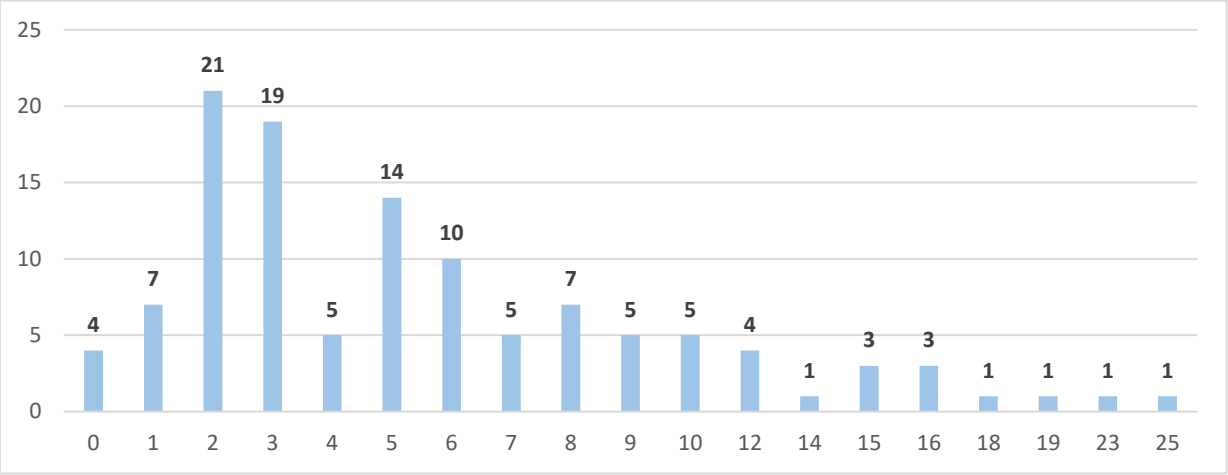
[30] Destaco autores como Afranio Mendes Catani, em *As possibilidades analíticas da noção de campo social* (2013) e Ana Paula Hey, em *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico* (2008). Além de obras conjuntas (CATANI; HEY, 2013: CATANI; NOGUEIRA. *Bourdieu: Escritos de Educação*,1989; CATANI. *Origem e destino: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu*, 2013); ou com outros autores que aderem à base teórica de Bourdieu no campo da educação, como Carlos Benedito Martins, Aguinaldo José da Silva (2008). No levantamento teórico do banco de teses e dissertações sobre expansão e qualidade da Educação Superior no Brasil no contexto do PNE foi possível encontrar de forma recorrente referências de Bourdieu na base das discussões desta temática.

Bourdieu problematizou as disposições duráveis e as razões práticas que acarretam distinção e dominação simbólica em campos diversos e no campo acadêmico e científico, em particular. O fato de mover-se criticamente entre os consagrados clássicos das ciências sociais e tirar deles modos de pensamentos e princípios explicativos, o ajuda a construir uma sociologia particular e integrada, ontologicamente articulada com a prática no seu *modus operandi* (acontecendo).

Desta forma, a prática aqui observada se manifesta no subcampo da educação superior privada, pela atividade de um corpo docente (individual e coletivo), que de modo recíproco, homólogo e relacional compromete-se pela formação (produção) de profissionais de nível superior, seja pelo ensino somente, seja também pela pesquisa, extensão e formas diversas de gestão que se realizam neste campo social. Ao alinhar os fundamentos metodológicos da praxiologia de Bourdieu, a presença destes 126 docentes pretendeu trazer para o exercício sociológico o ponto de vista subjetivo destes agentes e sua experiência no campo vivenciada para, além do senso comum, "reposicionar a prática no âmago do questionamento" (SAPIRO, 2017, p. 127).

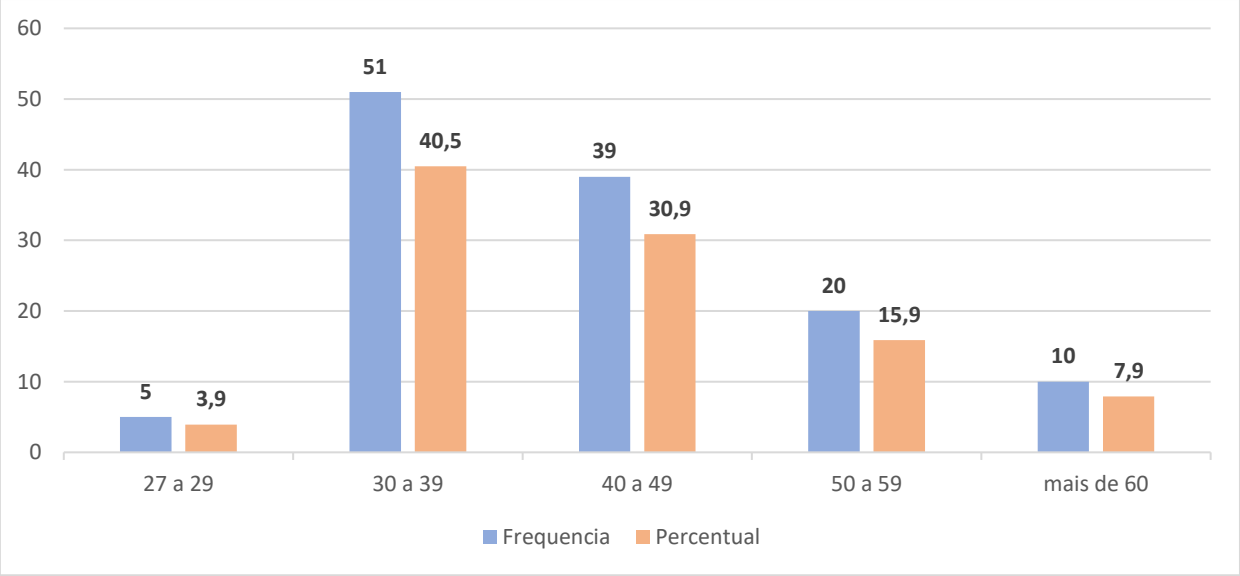
Para adiantar sua apresentação e aproximar este grupo de 126 docentes da reflexão teórico conceitual, o levantamento apontou que são professores e professoras que se originam, predominantemente, aqui mesmo no estado de Goiás, formados por IES que aqui atuam. Das 126, 67 pessoas se declararam do sexo masculino (53,2%) e 59 do sexo feminino (46,8%). Observa-se no gráfico 02 que, entre os docentes com contratos rescindidos com IES privadas e assistidos pelo Sinpro-GO que responderam ao questionário, a grande maioria se concentra nas faixas etárias dos 30 e dos 40 anos, que apresentaram 40% e 30% dos respondentes, respectivamente, ou seja 70% do grupo. Nas faixas etárias dos 50 e 60 anos, vê-se caírem os percentuais do grupo de docentes analisado, com 15,9% e 7,9% respectivamente. Encontraram-se apenas 05 docentes com menos de 30 anos (3,9%), já que pelo menos até os 24 anos estes estão ainda terminando sua formação inicial e alguns se dedicando à formação continuada ou a outras experiências profissionais, enquanto não se posicionam na docência na educação superior.

Gráfico 1 - Quantidade de docente por tempo de contrato com IES privada da RMG dos 126 relatos docentes



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Gráfico 2 - Distribuição de frequência e percentual de docentes que atuaram em IES privadas da RMG por faixa etária

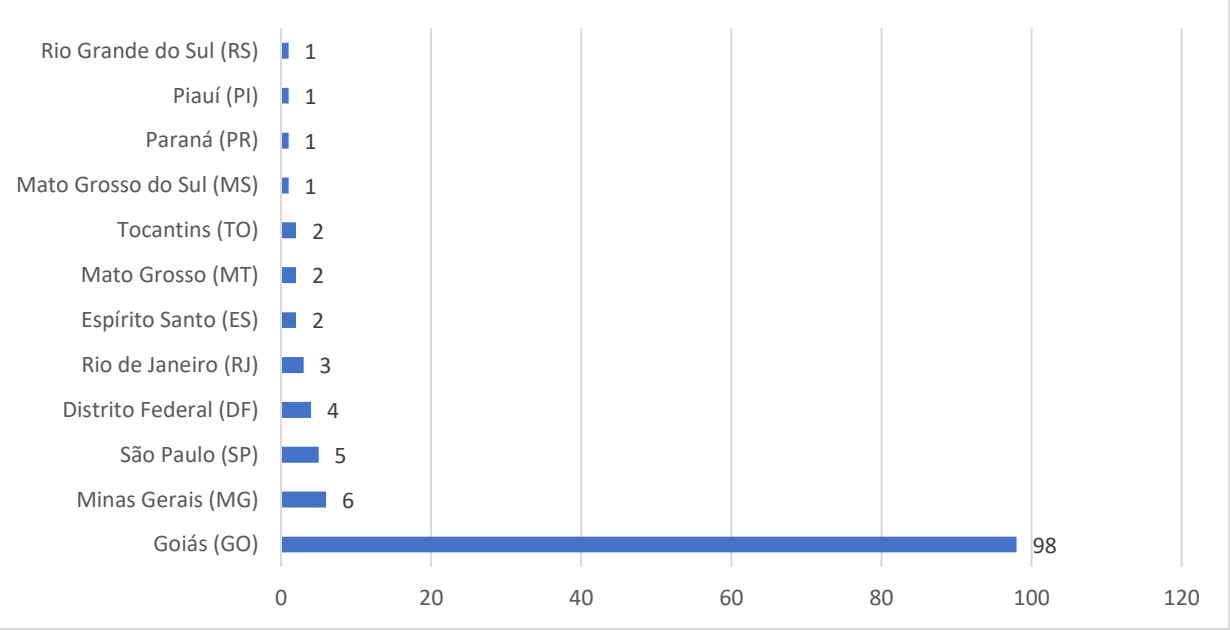


Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO entre 2004 e 2017.

Do total de docentes que responderam ao questionário, 97 (76,98%) são do Estado de Goiás (GO), sendo que destes goianos 72 (72,8%) são da capital ou região metropolitana, restando 23 docentes do interior do estado (18,2% do total de respondentes e 32% dos goianos), conforme apresentado no gráfico 03. Os demais, professores e professoras, se distribuem da seguinte forma segundo seus estados de origem: 6 pessoas (4,8%) de Minas Gerais (MG); 5 de São Paulo (SP) (4%); 4 do Distrito Federal (DF) com 3,2%; 3 docentes do Rio de Janeiro (RJ), com 2,4%. Os estados Espírito Santo (ES), Mato Grosso (MT) e Tocantins (TO), apresentaram

2 docentes (1,6%) cada um. Mato Grosso do Sul (MS), Paraná (PR), Piauí (PI) e Rio Grande do Sul (RS), participaram como estados de origem de um docente (0.8%) para cada estado.

Gráfico 3 - Distribuição de docentes que atuaram em IES privadas da RMG por Unidade Federativa de origem



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO entre 2004 e 2017.

Dentre os docentes que responderam ao questionário, há predominância de docentes goianos sinaliza que as IES pioneiras em Goiás, mais as IES surgidas nas últimas décadas de expansão na oferta de formação superior que aqui se deu, contribuíram para que os quadros de professores e professoras das IES privadas pudessem ser formados internamente. Ao considerar o tipo de cidade de origem dos/as docentes que responderam ao questionário, 84 são da capital ou região metropolitana o que representa 66,7% das respostas. São de cidades do interior de seus respectivos estados 31,7% dos respondentes, o que destaca que a expansão da educação superior em Goiás equilibra-se entre a RMG e o interior do estado.

Saltam-se diversas questões sobre como esse grupo de docentes vivenciou e relatou suas experiências de trabalho celetista com IES privadas da Grande Goiânia neste período, suas estratégias e vislumbres para sua formação e carreira. O ferramental aplicado a reflexões sobre razões práticas da realização e gestão do trabalho docente nestas IES busca capturar o caráter dinâmico ou durável das disposições e tomadas de posição/decisão que dão conta do campo e do subcampo em discussão. A sociologia de Bourdieu visa compreender as relações homólogas entre estrutura da obra ou do sistema (estrutura estruturada) e a estrutura do campo de força (estrutura estruturante). Ele sugere assim que a cultura e a educação, por sua vez, podem ser

vistas como estruturas estruturantes instituídas no campo por um sistema de disposições (*habitus*), fundamentadas numa certa economia social de capital simbólico resultando em dominação simbólica, que aparece para o autor como questão central de sua sociologia. Interessa para esse autor, portanto e sobretudo, a gênese e estrutura[31] dos sistemas de disposições simbólicas e as estratégias de distinção e de dominação dos agentes políticos, institucionais ou individuais a partir da produção, distribuição e acúmulo do capital correspondente.

> Vale dizer, quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como o campo de uma competição pela legitimidade cultural, tanto mais a produção pode e deve orientar-se para a busca das *distinções culturalmente pertinentes* em um determinado estágio de um dado campo, isto é, busca dos temas, técnicas e estilos que são dotados de *valor* na economia específica do campo por serem capazes de fazer existir culturalmente os grupos que os produzem, vale dizer, de conferir-lhes um *valor* propriamente cultural atribuindo-lhes marcas de distinção (uma especialidade, uma maneira, um estilo) reconhecidas pelo campo como culturalmente pertinentes e, portanto, suscetíveis de serem percebidas e reconhecidas enquanto tais, em função das taxinomias culturais disponíveis em um determinado estágio de um dado campo. Deste modo, é a própria lei do campo, e não um vício de natureza, como pretendem alguns, que envolve os intelectuais e os artistas na dialética da distinção cultural, muitas vezes confundido com a procura a qualquer preço de qualquer diferença capaz de livrar do anonimato e da insignificância (BOURDIEU, 2015, p. 109 – grifos do autor).

Este campo e este *habitus* comprometidos nas relações de produção não apenas material, mas cultural, movimenta tanto a economia de bens econômicos e financeiros, como a economia de bens culturais, ou a economia das trocas simbólicas. No espaço social até onde alcança o campo da educação superior, está, desta forma, interseccionado ao campo científico, ao campo do poder e ao campo econômico. Porque deles participa de modo relacional e homólogo, além de guardar alguma autonomia, o campo da educação superior estrutura e é estruturado por *habitus* complexo, que se realiza também pela atividade acadêmica, particularmente aquela levada a cabo pelo corpo docente.

Das tantas prescrições que acompanham o ferramental metodológico da sociologia de Bourdieu destacam-se duas em especial: a busca pela gênese e estrutura do objeto social e o modo relacional de análise das homologias entre os campos e subcampos que aqui é compreendido como interseccionados. Neste estudo a educação superior como campo social

[31] Sobre as noções de gênese e estrutura na ciência que propõe, Bourdieu explica: "Se eu gostasse de rótulos, diria que tento elaborar um estruturalismo genético: a análise das estruturas objetivas – dos diferentes campos – é inseparável da análise da gênese, no seio dos indivíduos biológicos, das estruturas mentais que são, em parte, o produto da incorporação das estruturas sociais e da análise da gênese destas próprias estruturas sociais". Cf. Bonnewitz (2003, p. 16).

comporta a educação superior privada como subcampo. Ainda que em possibilidades diversas de observação pode a primeira ser considerada como subcampo do campo acadêmico. Por outro lado, a segunda, na medida em que é oferecida como mercadoria e por isso considerada parte do setor de serviços é, portanto, também considerada como subcampo do campo econômico, já que se submete também aos princípios do mercado. O campo do poder salta-se como mais um limite desta intersecção na medida em que o Poder Público deve regular por meio de atos regulatórios (atos do Estado[32]) a oferta de educação, ainda que sendo um direito social, pela inciativa privada.

Para Bourdieu a noção de campo como espaço social "contém, em si, o princípio de uma apreensão *relacional* do mundo social ela afirma, de fato, que toda a "realidade" que designa reside na *exterioridade mútua* dos elementos que a compõem" (1996, p. 48). Prossegue sustentando que

> os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos ou grupos (BOURDIEU, 1996, p. 48).

Sumarizam-se a seguir, segundo a sociologia desse autor, características peculiares aos principais campos que interessa ao presente estudo: campo do poder, campo econômico, e aqueles responsáveis pelo arbitrário cultural dominante nos campos científico, acadêmico e da educação superior. Bourdieu alerta que

> O campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão (por exemplo, a "taxa de câmbio" entre o capital cultural e o capital econômico); isto é, especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo do poder (no caso francês, o campo das grandes escolas), são ameaçados" (BOURDIEU, 1996, p. 52).

É complementar à noção de campo do poder que Bourdieu sustenta a sua concepção de Estado. Para ele, "a gênese do Estado é inseparável de um processo de unificação dos diferentes campos sociais, econômico, cultural (ou escolar), político etc., que acompanha a constituição

[32] Cf. Bourdieu. Sobre o Estado. 1990.

progressiva do monopólio estatal da violência física e *simbólica* legítima" (1996, p. 51). Isso porque

> 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) (BOURDIEU, 1996, p. 51).

Ao considerar sobre o Estado, Bourdieu o apresenta como 'ilusão bem fundamentada', "um lugar que existe porque se acredita que existe" e, portanto, que tem como estruturante 'um problema canônico' (BOURDIEU, 1990, p. 38). Por sua vez, o Estado consagrado é capaz de consagrar outros campos sociais por meio de uma estrutura estruturada voltada para "produção e canonização das classificações sociais" (BOURDIEU, 1990, p. 38). O que em última análise transforma essas *questões de sociologia* em questões canônicas como descreveu este autor. Espaço social que estrutura um sistema que

> se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter uma cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas. Investido do poder que lhe foi delegado para salvaguardar uma ortodoxia cultural, ou seja, defender a esfera da cultura legítima contra as mensagens concorrentes, cismáticas ou heréticas, produzidas tanto pelo campo de produção erudita como pelo campo da indústria cultural, e capazes de suscitar, junto às diferentes categorias de público que atingem, exigências contestatórias e práticas heterodoxas, o sistema das instâncias de conservação e consagração cultural cumpre, no interior do sistema de produção e circulação dos bens simbólicos, uma função homóloga à da Igreja (BOURDIEU, 2015, p. 119-220).

O Estado, a partir de políticas públicas, que avalia, regula e supervisiona um campo crucial na produção do capital cultural, a educação superior brasileira, está fundado na autoridade, legitimidade que há de vir do Estado para que ele exista, ainda que mais como um exercício de fé do que de razão. "Princípio oculto que só pode ser captado nas manifestações de ordem pública" (BOURDIEU, 1990). A produção científica e tecnológica, realizada no campo científico, acadêmico e da educação superior, submete-se a esta capacidade do Estado e, por isso, intersecciona-se ao campo do poder. Nesta relação que produz a visão e divisão dominante do mundo social, o campo científico define-se, segundo o pensamento de Bourdieu, como

> o lugar de uma *luta mais ou menos desigual* entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriar do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz mediante sua *colaboração objetiva* ao colocarem em ação o conjunto de meios disponíveis de produção científica (BOURDIEU, 2013, p. 126).

O campo científico é o lugar onde o que está em luta "são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado" (BOURDIEU, 2013, p. 112). Neste sentido, o conceito se aplica também ao de campo acadêmico, nos termos atribuídos por Hey (2008), em seu *Esboço para uma sociologia do campo acadêmico,* a instituições, entidades e intelectuais que disputam tais consagrações e distinções. Para a autora "campo acadêmico é um lócus de relações, tendo como protagonistas agentes que têm por delegação produzir conhecimento acadêmico, isto é, um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal" (HEY, 2008, p. 15). Hey prossegue evidenciando que o campo dispõe de "um aparato institucional, até o momento assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção e circulação dos produtos acadêmicos" (2008, p. 16).

Aproximação que leva a considerar os campos científico e acadêmico como sinônimos e em dimensões que ultrapassam e se sobrepõem hierarquicamente ao campo da educação superior, quando se trata da produção do conhecimento científico mais aprofundado. Isso porque, no Brasil por exemplo, os primeiros contam no seu aparato institucional com as Instituições de Educação Superior, mas também com

> as agências financiadoras – em especial a Capes e o CNPq, uma vez que com o apoio delas foi possível, entre outras, criar as associações de pós-graduação e pesquisa em diversas áreas do conhecimento, produzir periódicos científicos e eventos (...), formar centros e grupos de pesquisa e celebrar acordos institucionais para intercâmbios científicos com centros internacionais (HEY, 2008, p. 16).

Contudo, a noção de acadêmico toma o espaço da educação superior de forma geral quando a dimensão do ensino-aprendizado, realizado entre docentes e discentes na formação de determinada competência técnico-científica, configura atividades tão acadêmicas quanto a pesquisa. Assim sendo a educação superior, embora com características de campo social, apresenta-se como subcampo do campo científico e/ou acadêmico, já que por meio de suas IES, inclusive as privadas, se reproduz de forma legitimada. O que chamaremos daqui para frente de (sub)campo da educação superior apresenta-se como estado objetivado (BOURDIEU, 2013, p. 126) do capital cultural científico produzido no campo acadêmico e que são reproduzidos em

forma de conhecimento e instituições. Ao ser tomado como campo, constitui-se por subcampos, dentre eles destacando-se, neste estudo, o da educação superior privada, que se constitui pela ocupação hierarquizada de instituições privadas que gozam de maior ou menor distinção em relação às demais e diferenciam-se sobretudo se comparadas às públicas, na formalidade das atividades acadêmicas.

Tais noções também permitem tratar o campo da educação superior, de maneira geral, e o subcampo da educação superior que acontece em IES privadas da região metropolitana de Goiânia, em particular, como espaço social de relações objetivas e subjetivas. As políticas educacionais como direito social e sua gestão pelos órgãos do Sistema Federal de Educação, próprias do universo público, compõem com as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), ocupantes de posição hierarquicamente distinta no campo acadêmico, e IES privadas, mais claramente comprometidas com as demandas do campo econômico, aquilo que estrutura relações externas e internas de campos relacionados. Este movimento deposicional da ação no campo acadêmico, apesar da autonomia relativa dos campos nele relacionados, traz implicações nas disposições duráveis que se materializam pela atividade do corpo docente, como condições imprescindíveis para a produção de capital cultural.

> O sistema de produção e circulação de bens simbólicos define-se como o sistema de relações objetivas entre diferentes instâncias definidas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, de reprodução e de difusão de bens simbólicos. O campo de produção propriamente dito deriva sua estrutura específica da oposição – mais ou menos marcada conforme as esferas da vida intelectual e artística – que se estabelece entre, de um lado, o campo de produção erudita enquanto sistema que produz bens culturais (e os instrumentos de apropriação destes bens) objetivamente destinados (ao menos a curto prazo) a um público de produtores de bens culturais que também produzem para produtores de bens culturais e, de outro, o *campo da indústria cultural* especificamente organizado com vistas à produção de bens culturais destinados a não-produtores de bens culturais ("o grande público") que podem ser recrutados tanto nas frações não intelectuais das classes dominantes ("o público cultivado") como nas demais classes sociais (BOURDIEU, 2015, p. 105 – grifos do autor).

Nesta passagem, Bourdieu, ao discutir a economia das trocas simbólicas, colabora para clarificar a gênese e estrutura própria do campo da educação superior, na medida em que este campo se expande e tende à massificação. A produção deste determinado capital cultural se apresenta em escala industrial, na medida em que se expande e privatiza[33]. Isto porque este se apresenta como estrutura estruturante no mercado de bens simbólicos em plena relação com a

[33] Devendo ser consideradas, ainda, as especificidades e implicações do avanço da Educação a Distância no campo da educação superior.

economia de mercado propriamente dita, cada vez mais dependente das competências técnicas e científicas que este campo atribui aos corpos de trabalho que o materializam. Força de trabalho que, pela qualificação, almeja ascensão social por meio de postos igualmente mais qualificados no seu mercado, sem se livrar, contudo, dos sinais de precarização das relações e condições de trabalho típicas no novo proletariado de serviço.

1.2. Globalização, ciência, tecnologia e educação superior: estratégias macrossociológicas e microssociológicas

O capitalismo contemporâneo demanda de forma recíproca desenvolvimento científico e tecnológico e a formação qualificada de parcela de trabalhadores que a educação superior é chamada a atender. O acesso à educação superior e, por conseguinte, à ciência, tecnologia e inovação, pode significar uma (re) apropriação do conhecimento neste campo e a construção de um novo saber, que servirá, por um lado, mais uma vez, como força produtiva para que o capital e a racionalidade inerente a ele continuem se reproduzindo e, por outro, a própria emancipação. Por isso, vislumbra-se tanto em IFES quanto em IES privadas a possibilidade de uma formação crítica que permitiria uma (re) apropriação da educação, ciência, tecnologia e inovação por indivíduos, organizações e instituições sociais e nações para a construção do mundo da dignidade humana, o mundo no seu dever ser. Formação e conhecimentos que são nucleares nas relações de luta e reprodução nos campos sociais interseccionados que estruturam a vida material, enquanto dá corpo à crença e às estruturas simbólicas dominantes.

> Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja no sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra ‘emancipação’ num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (ADORNO, 1995, p. 181).

Adorno se referia à organização do mundo que não ignora a presença dominante da racionalidade do capital econômico, ou sobre o que está no cerne da sua dinâmica de globalização ou mundialização. Bourdieu encara a globalização como um mito porque “ela não é a homogeneização, mas, ao contrário, é a extensão do domínio de um pequeno número de nações dominantes sobre o conjunto das praças financeiras nacionais” (1998, p. 55). Dessa

dominação Bourdieu demonstra que decorrem consequências que atingem os trabalhadores europeus ao se transferirem capitais e indústrias para países de mão de-obra barata. Obviamente, esta "redefinição parcial da divisão do trabalho internacional" de que fala Bourdieu (1998, p. 55) implica nas dinâmicas das disposições duráveis também em países que recebem esses capitais e indústrias e, portanto, nos/as trabalhadores/as do subcampo da educação superior privada que dispõem de mão-de-obra mais barata. Contudo,

> Se a globalização é antes de tudo um mito justificador, há um caso em que ela é bem real; é o dos mercados financeiros. Graças à diminuição de um certo número de controles jurídicos e do aprimoramento dos meios de comunicação modernos, que acarreta a diminuição dos custos de comunicação, caminha-se para um mercado financeiro unificado, o que não quer dizer homogêneo. Esse mercado financeiro é dominado por certas economias, isto é, pelos países mais ricos, e particularmente pelo país cuja moeda é utilizada como moeda internacional de reserva (...). Essa unificação dos mercados financeiros em torno de um certo número de nações detentoras da posição dominante acarreta uma redução da autonomia dos mercados financeiros nacionais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A relação entre educação, ciência, tecnologia e a sociedade vem se redimensionando nas últimas décadas ao mesmo tempo em que se reequacionam os modelos analíticos que se preocupam com essa discussão. Modelos analíticos que se mostram heterogêneos por serem oriundos de diversas áreas como a filosofia, a história, a economia, a sociologia e a antropologia. Fundamentando-se nos elementos da teoria crítica, especialmente, na noção de indústria cultural e da racionalidade técnica inerente a ela, é possível compreender os nexos constitutivos da sociedade contemporânea a partir das contradições e possibilidades existentes dentro da estrutura que a determina (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Nesse sentido, interessa a percepção das especificidades da educação superior nesse contexto ressaltando as questões abordadas pela teoria crítica que toma a educação como possibilidade de emancipação. Ou de indústria cultural, aproximada à noção de arbitrário cultural destinado a determinado público na medida que se massifica.

Silva (2008, p. 43) evidencia que em todo o mundo, durante os séculos 19 e 20, foi crescente o processo de expansão da educação superior que, tanto nos modelos inspirados pela Universidade de Paris ou de Bolonha, ou no modelo Humboldtiano, surge com forte caráter elitista. Nos fins do século 19 eram 500 mil matrículas, ao passo que, na virada do século 20, eram 100 milhões de matriculados na educação superior em todo o mundo, e, em 2006, segundo dados da ONU, ultrapassou-se a casa dos 140 milhões (SILVA, 2008).

Neste mesmo contexto Chaves (2010) sintetiza o que se anunciava como pontos de atenção para o mundo, após a crise do modelo de acumulação fordista e do Estado de bem-estar social: a transnacionalização da economia; o avanço tecnológico e a substituição de uma tecnologia rígida por uma mais flexível e informatizada; e as mudanças na organização do trabalho. Como saída para a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho, os neoconservadores sugerem, a "defesa da volta às leis do mercado, sem restrições, e a retirada do Estado da economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais" (CHAVES, 2010, p. 484).

Esse é o contexto social tomado como ponto de partida para objeto deste estudo. Isso porque o desenvolvimento do capitalismo globalizado, ainda que num sentido mais totalitário que totalizante, pressiona e orienta a expansão do ensino superior e sua administração para os fins específicos do modo de produção capitalista, por meio da qualificação da classe trabalhadora não só para um mundo tecnologizado e informacional, mas para (re) produção de sua própria racionalidade.

> Ao reavaliar os fatores políticos na construção social da economia, Bourdieu questiona a representação – daí em diante, muito dominante -, segundo a qual o processo de "mundialização", tal como se desenvolve hoje, seria inelutável e natural. A sociologia da economia desfataliza a ordem econômica e, ao mesmo tempo, coloca em evidência sua lentidão e suas forças de inércia que têm origem nos *habitus* econômicos e nos sistemas de crenças que lhes são inerentes (LEBARON, 2017, p. 79).

Em outras palavras, a educação superior é levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social. Isto equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 199). Contudo, ambiguamente, o campo da educação superior guarda um potencial para o desvelamento dessa estrutura que se esconde e se reproduz:

> desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identidade com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação (ADORNO, 1995, p. 43-44).

Antunes (2001) traz outros fundamentos teóricos que evidenciam até onde devemos retroceder para visualizar como a sociedade capitalista reestrutura o processo produtivo e a reforma do Estado, frente à conjuntura de capitalismo globalizado e integrado. Para ele, as classes trabalhadoras se fragmentam, heterogeneizam e se complexificam, tornando-se mais qualificadas em uns setores e mais desqualificadas e precarizadas em outros. Fato que implica, por certo, em demandas para a educação superior. Isso porque as novas estruturas do capitalismo mundial exigem, por um lado e minoritariamente, um trabalhador

> 'polivalente e mulltifincional' da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2001, p. 23 – grifo do autor).

Mais tarde, Antunes descreve o novo proletariado de serviço como aquele que 'firma' o contrato de zero hora. A flexibilização desmedida da relação ao vínculo zero, mas em entrega 100%, pela *uberização*, *pejotização*, *walmartização* com precarização acentuada marca para onde caminhou aquela tendência (ANTUNES, 2018). Para o autor, os trabalhos mais qualificados e intelectualizados também apresentam características de intensificação e precarização, já que atribuem valor à mercadoria e podendo assim contribuir ainda mais para a extração da mais-valia.

> O argumento principal dessa proposição é o de que, no trabalho, em particular nos serviços considerados imateriais, sua intangibilidade acabaria por impedir a mensuração do valor, tornado impraticável a vigência do valor trabalho e por consequência a criação do mais-valor. Mas o capitalismo contemporâneo parece ter jogado por terra essa possibilidade, uma vez que o valor é cada vez mais resultante de trabalho social e coletivo, complexo e combinado, predominantemente material, mas crescente em seus traços de imaterialidade, ambos presentes nas novas cadeias produtivas globais, cada vez mais imbricados e inter-relacionados. Assim, é preciso enfatizar que o trabalho imaterial se tornou também parte integrante e vital da forma-mercadoria, em vez de ser excluído do complexo processo de criação de valor que encontra vigência no capitalismo financeiro, informacional e digital de nosso tempo. Sua mensuração deixou de ser, há muito tempo, individualizada, sendo uma média social uma vez que o valor é resultante do trabalho social, coletivo, complexo e combinado. (ANTUNES, 2018).

No caso do trabalho de professores e professoras no campo da educação superior, os efeitos que Antunes apontou para a massa de trabalhadores sem qualificação acaba atingindo também esse grupo de profissionais, apesar das altas exigências de titulação e experiência acumuladas no campo. Campo no qual tais profissionais incorporam e materializam o capital

do qual também se vale. Nesse caso, o desvelamento poderia orientar ações de transformações nas condições de reprodução da racionalidade técnica que predomina no mundo moderno. Ainda que se questione, assim como Bourdieu o faz, o que há de real e verdadeiro na falsa consciência, Adorno refere-se às condições que degradam a ideia de universalidade e promove interesses particulares ao falso *status* de interesses universais ou ainda interesses privados em detrimento dos interesses públicos.

> De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo que depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma (ADORNO, 1995, p. 36).

Segundo Ianni (1997), a racionalidade técnica atinge a forma de organização das atividades sociais em geral, compreendendo as políticas, as econômicas, as jurídicas, as religiosas, as educacionais e outras, burocratizando-as, organizando-as em termos da "calculabilidade, contabilidade, eficácia, produtividade, lucratividade" (IANNI, 1997, p. 113). Para Chauí (1980) é essa racionalidade que permite o surgimento das burocracias como forma de reunificar o disperso e da administração como forma de homogeneizar o social, fazendo de todos os indivíduos, instituições, organizações e relações algo igualmente administrável, ou seja, organizável e planejável. Para ela, a sociedade de mercado ou o modo de produção capitalista engendra "um sistema universal de equivalentes graças a vários processos de abstração ao final dos quais tudo se equivale a tudo ou qualquer coisa vale por qualquer outra" (CHAUÍ, 1980, p. 28). A concepção de gestão que permeia as análises aqui empreendidas fundamenta-se, então, neste tipo de racionalidade técnica e gestionária presente no mundo contemporâneo.

Assim, as transformações no mundo chamado de globalizado ou mundializado, ainda que de forma totalitária, como efeito do arbitrário dominante no campo econômico, envolvem um intenso avanço científico e tecnológico condicionando novos padrões de produção, comercialização e consumo, com uma tendência à circulação cada vez mais ampliada de capitais e mercadorias, e à formação de um mercado mundial integrado, não só de bens financeiros, mas também de bens simbólicos e culturais.

> À medida que se desenvolve o capitalismo, pela dinamização e generalização das forças produtivas e das relações de produção, o capital em geral adquire maior

> relevância, influenciando cada vez mais as condições e as possibilidades dos capitais singulares e particulares, em âmbito nacional e setorial, regional e internacional. Nesse sentido é que a globalização do capitalismo pode ser vista como produto e condição do capital em geral, no qual se realizam e multiplicam todas as outras formas de capital (IANNI, 1997, p. 140).

Considera-se o contexto, menos no sentido determinista ou fatalista e mais no sentido da dominação simbólica por trás do *habitus* do campo econômico e do campo do poder que o extrapola e atravessa outros campos a eles relacionados. Exemplo disso são os neoconservadores que encampam receituários neoliberais como os elencados no *Consenso de Washington*, que, em 1989, reuniu "governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento", para avaliarem a ineficiência das economias que lhes pediam empréstimos financeiros (SILVA, 2005, p. 257). Do fórum restaram contundentes orientações condicionantes dos novos empréstimos, direcionadas a reformas estruturais e aplicação de plano de estabilização econômica. Assim, nos países ditos periféricos àquela altura, o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico passa a ser implementado pelos governos nacionais nas décadas seguintes (SILVA, 2005, p. 257).

Além da reforma do Estado, indicam-se no *Consenso de Washington* as reformas da previdência, a reforma fiscal, flexibilização dos contratos de trabalho, política de incentivo ao setor privado e a redução orçamentária dos gastos públicos. Prescrevem-se também, neste documento, o controle inflacionário e a (des) regulamentação a partir do comportamento do mercado empresarial e da competitividade externa, e ainda a estabilidade das instituições bancárias, a liberalização do fluxo de capitais e a obtenção de superávit primário (SILVA, 2005, p. 256). Ao sintetizar o contexto, tem-se que nos princípios norteadores e implicações destas prescrições

> os homens de negócio exigiram dos países tomadores de empréstimos a aplicação de um programa de ajuste estrutural único e secundarizaram os diferentes graus de desenvolvimento, os estágios industriais, as características regionais da economia, os recursos ambientais, as necessidades socioeducacionais e as diferenças culturais, geográficas, étnicas e religiosas. (...) Para os homens de negócio, o diagnóstico sobre a América Latina apontava a vulnerabilidade dos países às crises como um dos impedimentos ao crescimento econômico e que um conjunto de medidas, as reformas de primeira geração, estimulariam uma maior circulação de capitais na região, nos anos 90 (SILVA, 2005, p. 256).

Portanto, as políticas que se seguiram na década de 1990 intensificaram as orientações em direção ao Estado mínimo, em plena convergência com os fundamentos neoliberais, para

onde foram direcionadas as políticas dos governos FHC. Questiona-se se elas não foram mais do que meramente desaceleradas nos anos Lula e Dilma.[34]

> A doutrina do Estado Mínimo apregoada pelos neoliberais, ou seja, como afirma Hayek (1990, p. 88), o Estado deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e de lugar, porque só os indivíduos poderão conhecer plenamente as circunstâncias em cada caso e a elas adaptar suas ações. Hayek (1990) propõe, em sua doutrina liberal, uma sociedade individualista, que busca a liberdade da livre concorrência, considerando a concorrência um método superior, que pode ajustar suas atividades sem a intervenção coercitiva da autoridade. Todos devem ter liberdade para vender e comprar e o acesso às diferentes ocupações deve ser franqueado a todos (SILVA; REIS, 2011).

A essas tendências e orientações globalizadas soma-se o desenvolvimento científico e tecnológico que permeia o capitalismo estabelecendo com este uma relação de reciprocidade, o que tem provocado crescimento exponencial da informação e do conhecimento, de modo a fazer deles elementos basilares para o progresso econômico. As transformações das políticas de ensino superior nas sociedades industriais pós-guerra, até então voltadas a uma pequena elite, levantou questões sobre a (in)capacidade de se atender ao aumento da demanda, advindas daquele contexto. Assim, nos anos 1950, nestes países industrializados, as políticas de acesso e admissão ao ensino superior e suas estruturas e modelos, ganharam centralidade (SAES, 2013, p. 65). Quanto à estrutura da educação superior nestes países industriais, Teichler aponta que o debate se polarizou em dois extremos, embora apresentasse uma variada gama de modelos: o modelo diversificado e o modelo único.

> O primeiro, representado mais fortemente pelo ensino superior americano, caracteriza-se por possibilitar uma diferenciação quanto à formação, sendo possível optar pelo caminho profissional ou acadêmico. Além disso, garante maior permeabilidade entre as instituições: é possível cambiar com maior facilidade entre as diversas áreas. Já o segundo modelo apresenta menor diferenciação de padrões acadêmicos. As instituições voltam-se para um tipo de formação específica. Mesmo havendo uma diversidade de cursos, todos estão voltados ao mesmo padrão acadêmico (SAES, 2013, p. 64).

Dessa forma, para Teichler as estruturas e modelos do ensino superior estabelecem relação indireta de influências com o acesso e sua requerida ampliação (SAES, 2013, p. 65). Ressalta-se que essa requerida ampliação da educação superior levanta questões sobre como o Brasil vem construindo a estrutura que gesta, gere e administra as ações que visam ao

[34] Em 2019 problematiza-se também sobre a volta destas prescrições com a eleição de Bolsonaro, que pode ir além da intensificação dos impulsos neoliberais que acompanharam o governo FHC e retomar reformas presentes nos seus receituários, mas que não receberam ambiente social favorável naquela altura.

desenvolvimento científico e tecnológico do país e como as IES participam nesses projetos, por meio das possibilidades de articulação no Sistema Federal de Ensino com um Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Mesmo com foco nas universidades públicas, Ferreira e Oliveira consideram que

> As reformas nesse nível de ensino buscam, cada vez mais, induzir "aperfeiçoamentos" da organização e da gestão acadêmica mediante a promoção da intensificação da eficiência e da eficácia na produtividade da gestão universitária e do trabalho acadêmico mediante a aproximação ao modelo da administração mercadológica. Entende-se por gestão nessa perspectiva, a administração própria de um negócio que visa a planejar, a organizar, a dirigir e a controlar os recursos de uma empresa para atingir seus objetivos mediante o uso racional do esforço humano (2016, p. 11).

Mais ainda quando se trata da IES privada, com ou sem fins lucrativos.

A partir das novas demandas do setor produtivo e dos novos perfis das classes trabalhadoras, Catani, Oliveira e Dourado (2001) apontam este cenário como apresentando os elementos centrais que estruturam a política de currículo para os cursos de graduação. Neste ponto o setor produtivo também compreendido como campo econômico se intersecciona ao campo científico e acadêmico que as IES ocupam, sejam elas públicas ou privadas, com a diversa gama de possibilidades que delas se desdobra.

> Com o processo de massificação do ensino superior a partir da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos, na Europa e, em menor intensidade, nas demais regiões do mundo observa-se também uma maior diversificação dos estabelecimentos de educação superior em vários países do globo terrestre. Dessa forma, um mesmo sistema nacional de educação superior passou a comportar instituições com formato, missão, tamanho, natureza jurídica e organização acadêmica completamente diferentes. É preciso salientar que a diversificação da educação superior não se restringe à diferenciação dos estabelecimentos desse nível de ensino. Paralelamente a esse aspecto mencionado tende a ocorrer uma diversificação dos cursos ofertados, do público estudantil acolhido e das fontes de financiamento das instituições de educação superior (SILVA, 2008, p. 17).

Assim, o campo da educação superior deve ser analisado no contexto de reforma do Estado, de privatização e terceirização no campo educacional, destacando o papel das ações reguladoras e das orientações do mundo produtivo, visando compreender as similitudes e divergências entre a educação superior pública e privada, além de suas relações com as possibilidades existentes no mundo contemporâneo. Observa-se por isso a participação da

administração direta (ministérios) e indireta (agências de regulação[35]) do Estado, da sociedade civil e do mercado por meio dos diálogos entre o público e o privado no desenvolvimento do país que se fundamenta na ciência e tecnologia[36].

No nível transnacional destacam-se por trás dessas políticas os organismos multilaterais que carregam orientações de ajuste neoliberal e flexibilização do investimento de capital financeiro presentes, por exemplo, no *Consenso de Washington* e no *Processo de Bolonha*. No nível nacional estão as articulações de diferentes agentes regulatórios: estatais e de arranjos coorporativos, que implicam mudanças precarizantes nas relações e condições do trabalho docente, principalmente em IES privadas com fins lucrativos (FERNANDEZ ENGUITA, 1991; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

O chamado *Processo de Bolonha*, fruto da *Declaração de Bolonha,* assinada por ministros da educação de 29 países da União Europeia, propôs construir até o ano de 2010 uma área de educação superior integrada e que ao mesmo tempo respeitasse as diferenças regionais e culturais de cada país, a partir da criação de um *Espaço Europeu de Educação Superior.* A proposta era de se "estabelecer critérios convergentes de validação, reconhecimento e garantia de qualidade dos diplomas e cursos fornecidos por instituições de educação superior sediadas em território europeu. É preciso notar que um dos propósitos do programa é promover e estimular a mobilidade estudantil" (SILVA, 2008, p. 50).

Com a reestruturação produtiva, a reforma do Estado e as transformações sociais decorrentes do fenômeno do desenvolvimento técnico-científico, constitui-se uma sociedade que enxerga a informação e o conhecimento como valores estratégicos tanto para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, quanto para o desenvolvimento social das várias regiões do mundo.

Contudo, para Antunes (2001), a reestruturação produtiva surgida como resposta do capitalismo à sua própria crise desenhou um cenário crítico, que atinge todas as regiões do mundo. Prova disso é a tendência à privatização dos serviços públicos, submetidos, cada vez mais, aos mesmos critérios de avaliação econômica que regem os serviços ditos mercantis, o que, segundo esse autor, potencializou o caráter destrutivo desse modo de produção. No âmbito

---

[35] No caso da Educação Superior, a regulação do Sistema Federal de Ensino, foi anunciada no Projeto de Lei 4372 de 2012 que propôs uma nova autarquia pública para cumprir funções de avaliação e regulação deste sistema (Insaes), que mobilizou debates no ano seguinte e sendo abandonado desde então.

[36] Em 2015 alterou-se o inciso IX do Art. 24 da Constituição Federal que acrescenta à competência da União, Estados e Distrito Federal em legislar concorrentemente sobre a educação, cultura, ensino, desporto, também as pautas da ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015).

da reestruturação produtiva, segundo Carvalho (2011), há um enfraquecimento das instâncias reguladoras constituídas em escala nacional, o que favorece a penetração de orientações globalizadas/mundializadas fundamentadas na lógica do capitalismo internacional.

> Assim, atualmente, pode-se verificar, além da diversificação dos tipos institucionais, a diversificação das modalidades terminais (diplomas e certificados), de cursos e programas nas diferentes modalidades (a distância, semipresenciais); a diversificação e diferenciação, ainda, no tocante à adoção de formatos e modalidades variados na organização institucional e acadêmica, com cursos de ensino superior que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho, com formato compacto e duração média menor que a dos cursos de graduação tradicionais (sequenciais, por exemplo), dentre outras possibilidades (MANCEBO, 2010 apud MANCEBO, 2017, p. 881).

Do ponto de vista das instituições privadas, essas tendências decorrem da expansão e do incremento dos mercados mundializados, de interesse do poder de grupos transnacionais, que se superpõem às fronteiras entre países o que justificaria o fortalecimento da regulação como papel do Estado. A pressão desses grupos transnacionais é pela redução dos "entraves" à sua livre circulação e maior lucratividade, por meio da redução de barreiras alfandegárias e da desregulamentação e flexibilização dos mercados, inclusive no campo educacional. "Em termos da divisão internacional do trabalho e da reconfiguração dos territórios, há alterações radicais no valor dos lugares e da sua gente, constituindo novas centralidades e exclusões" (CARVALHO, 2011, p. 124). Sguissardi (2013, p. 951) denuncia que muitas das mudanças ocorridas em Instituições que fazem parte do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (e Inovação), como o CNPq e a Finep, são levadas a cabo visando o financiamento público em elementos importantes de valorização do capital, que as empresas transnacionais e nacionais não patrocinariam.

Visto dessa forma, no contexto da reestruturação produtiva não se amplia apenas a circulação de capitais (financeiros) e mercadorias, mas também a produção, distribuição e circulação de capitais simbólicos e culturais que dão conta, simultaneamente, da estruturação dos campos, econômico e científico, além do campo do poder. Assim, o crescimento da produtividade nas economias industrializadas não decorre somente de um aumento quantitativo do capital ou da mão-de-obra no processo de produção, mas também da produção de conhecimento e da qualificação, da capacitação, da formação dos recursos humanos a fim de que os sujeitos estejam aptos a fazerem uso das novas tecnologias no mundo do trabalho e, parte deles, aptos a desenvolverem inovações que incrementem o setor produtivo, além, principalmente, da formação de sujeitos consumidores dessas tecnologias na sua vida privada. Por isso, as relações técnicas de produção se dão, direta e reciprocamente, com as relações

sociais, devendo ser, ambos os eixos, levados em conta na compreensão de qualquer sociedade. Especialmente no contexto das políticas educacionais.

Em suma, a problemática da educação superior como produtora e difusora da informação, do conhecimento científico e tecnológico, gira em torno da sua dupla e antagônica possibilidade interpretativa que contempla de certa forma os antagonismos entre o público e o privado: de um lado, o seu papel como condição de cidadania e, ao mesmo tempo, o seu papel como instrumento do capital que se reproduz por meio da racionalidade técnica.

1.3. Educação superior: tema estratégico no campo acadêmico

Considerando as influências recíprocas dos campos relacionados, observa-se a educação superior como tema e a penetração de grupos determinados com posições teórico-ideológicas tendentes. Fato que marca o campo científico, no geral e a sociologia da educação, particularmente, como esporte de combate, como sumariza Bourdieu.

> É preciso situar o *corpus* assim constituído no interior do campo ideológico de que faz parte, bem como estabelecer as relações entre a posição deste *corpus* neste campo e a posição no campo intelectual do grupo de agentes que o produziu. Em outros termos, é necessário determinar previamente as funções de que se reveste este corpus no sistema das relações de concorrência e de conflito entre grupos situados em posições diferentes no interior de um campo intelectual que, por sua vez, também ocupa uma dada posição no campo do poder (BOURDIEU, 2015, p. 186).

Fundamentada nesta sociologia, Hey observa antagonismos e homologias dos capitais específicos ao se manifestarem em outros campos, como o caso do capital científico no campo do poder. Esporte de combate que legitima a dominação simbólica afinal.

> No espaço acadêmico da educação superior, os dois princípios de dominação calcados em duas espécies de capital diferentes, qual seja, o capital político temporal e o capital acadêmico (de prestígio acadêmico e notoriedade científica), compõem, juntos, os polos da dominação do espaço. Ou seja, o universo está polarizado entre quem detém mais ou menos dessas duas espécies conjugadas de capital. É isso que permite concluir que o espaço é movido por uma lógica que não obedece ao campo acadêmico, em que os dois modos de dominação se contrapõem (HEY, 2008, p. 167).

O campo acadêmico é espaço onde a produção científica se realiza, a partir e para além da produção de profissionais especializados cientificamente para atuar aqui e ali na economia de bens e serviços, materiais e simbólicos. No campo, pois, que produz ciência como capital cultural institucionalizado, incorporado e objetivado em teses, dissertações de programas de pós-graduação *stricto sensu*, além das associações, grupos de trabalho (GT), eventos, revistas e artigos, observa-se a presença da Anped e Anpocs como espaços sociais de *habitus* mais

densamente acadêmico e científico, o quê pode trazer implicações no campo da educação superior, já que tais agentes são considerados nas formulações de políticas públicas que lhe dizem respeito, incluindo aquelas que dispõem sobre sua avaliação, regulação e supervisão.

> As associações de pós-graduação e pesquisa organizam-se como entidades civis de caráter científico, em um processo conjugado de institucionalização do sistema de pós-graduação nacional nos anos 1970. (...) Em 1977 foi constituída a ANPOCS em reunião no IUPERJ com representantes de aproximadamente 13 entidades ligadas às Ciências Sociais. Na reunião decidiu-se pela organização da entidade, sendo que em setembro do mesmo ano foi registrada a ata de sua fundação (HEY, 2008, p. 139).

O tema 'Educação e Sociedade' apareceu como Grupo de Trabalho na Anpocs em 1982 e no ano seguinte a temática da Educação Superior não mais sairia das pautas de trabalho desta associação, com destaque dado por Hey à gestão de Carlos Benedito Martins a partir de 1991. Ao estabelecer o quadro temático do GT Educação e Sociedade da Anpocs, Hey descreve a educação superior como temática mais discutida com recortes epistemológicos voltados de modo especial aos "aspectos ligados ao seu sistema". Ao analisar as produções e temáticas mais discutida pelo GT da Anpocs, a educação superior, em especial nos aspectos ligados ao seu sistema aparece como tema mais abordado, seguido pelas questões específicas das universidades. O terceiro tema do GT em quantidade e publicação foi definido como história, onde a História do Ensino Superior privado é o principal destaque, segundo Hey. A educação superior apresenta-se ali

> em termos de análises globais, das tendências e crises; da organização diversificada, com a coexistência de universidades, centros universitários, faculdades isoladas etc.; a tensão entre o público e o privado e as diferentes formas jurídicas das IES; as políticas públicas para o setor, o financiamento e as reformas. A diversificação do sistema de educação superior brasileiro é fortemente enfatizada em diversos estudos apresentados no grupo (HEY, 2008, p. 142).

Hey identifica em seu *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico*, um conflito entre as duas associações que pode, segundo ela, resumir-se em "algumas antinomias constituintes do sistema de educação superior que devem ser analisadas em relação à tomada de posição de cada agente" (HEY, 2008, p. 151). A autora destaca ao analisar o contexto de surgimento da Anped [37] em 1977, que "os coordenadores das instituições fluminenses constituídos em um grupo de trabalho prepararam, em 1977, o anteprojeto de estatuto para a Anped e o encaminharam para a Capes, que o deixou engavetado até 1978" (HEY, 2008, p.

[37] Em 1977 o anteprojeto de estatuto da ANPEd, elaborado por grupo de trabalho de instituições fluminenses, ficou engavetado na CAPES e em 1978 foi convocada reunião na FGV-IESAE, da qual participaram 33 representantes dos programas de pós-graduação em Educação do país, para organização desta associação (HEY,2008, p. 140).

140). Ainda que em nota de rodapé, Hey faz considerações sobre docentes da USP e outras universidades estaduais de São Paulo ausentarem-se dessa iniciativa, apesar de possuírem programas de mestrado e doutorado na área da educação, o que poderia, segundo a autora, indicar "conflitos entre este grupo e aqueles envolvidos com a Capes e a organização da associação" (2008, p. 140). Na constituição destas associações, têm presença institucional quase exclusivamente IES públicas, federais e estaduais, não fosse a presença da FGV, no caso da Anpocs e da PUC-RS, PUC-RJ e também a FGV no caso da Anped (HEY, 2008, p. 140). Assim, as associações acadêmicas, Anpocs e Anped, que com outras tantas entidades e organizações somam-se ao campo acadêmico e científico, dão corpo a disposições duráveis que o estruturam.

Esses campos e subcampos se constituem entre relações de homologias e antinomias. Admite-se que o atual modelo de desenvolvimento científico-tecnológico, para o qual o processo de Avaliação da Educação Superior tem sido direcionado, pode fazer parte de uma nova roupagem à antiga racionalidade de produção do sistema capitalista, já que este teve nessa estratégia a forma de superar suas deficiências e crises estruturais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), surgidas a partir da década de 1970.

> Algumas dessas antinomias são: um modelo único de universidade e um modelo diversificado; ensino público e coexistência entre o público e o privado; regulação da educação superior pelo Estado e regulação pelo mercado; sistema de educação superior centralizado e descentralizado; universidade de elite e universidade de massa; e universidade de pesquisa e universidade de ensino. De uma forma geral, os agentes no polo dominante do GT da Anpocs, neste momento histórico, impõem determinadas temáticas, as diretrizes para sua investigação e a crença na sua verdade (HEY, 2008, p. 151).

Na Anped o tema da educação superior surge em GT a partir de 1983 primeiro denominado como Grupo de Educação Superior e depois como Grupo de Trabalho de Política de Educação Superior, o que definiu o centro das discussões na questão política (HEY, 2008, p. 143). A autora organiza as temáticas deste GT de 1982 a 2000 e destaca, ao contrário da Anpocs, que a Universidade é mais discutida nos trabalhos apresentados no grupo, seguida da Educação Superior como sistema, que se tornou mais frequente a partir de 1994 com trabalhos que analisam não só o âmbito nacional, mas também a América Latina. O Estado em relação à educação superior está fortemente presente nas temáticas deste GT em discussões que contemplam

> sua organização e configurações; seu papel na elaboração e no direcionamento das políticas públicas; a legislação educacional; a relação entre regime político e organização da educação superior; e o reordenamento da economia e as reformas do Estado. Apesar de o GT da Anpocs investigar a relação do Estado e da educação superior nas discussões, entre outras, sobre o sistema de ensino, a universidade, a pós-graduação, no GT da Anped isto é mais evidenciado (HEY, 2008, p. 145).

No distinto campo científico, Carlos Benedito Martins, com sua pesquisa de mestrado defendida na década de 1980 na PUC-SP, e, depois, Helena Sampaio e Eunice Durham, pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior (Nupes/USP), inauguram a análise do Ensino Superior privado como historicamente inserido no sistema de ensino superior no Brasil, "ultrapassando o consenso das abordagens anteriores que o consideravam anexo ao sistema público e recente temporalmente no conjunto da educação superior" (HEY, 2008, p. 142). Para Hey, no geral, na Anpocs a discussão sobre a configuração e a diversificação do sistema de educação superior brasileiro se materializa nas investigações a respeito do ensino superior privado no Brasil, que começou a aparecer nas reuniões da associação em 1987. Já na Anped o Estado e as discussões sobre políticas públicas de privatização do campo acadêmico se intensificam, e, no fim dos 1990, "o ensino superior privado passou a constituir objeto de investigação enquanto parte do sistema de educação superior"[38] (HEY, 2008, p. 151).

> A tônica da agenda no GT da Anped são as transformações políticas e econômicas do Estado a partir da década de 1990 e na elaboração de políticas públicas para este grau de ensino no atendimento a estas mudanças. Estas temáticas podem ser consideradas reativas aos estudos feitos nos grupos de pesquisa dominantes e na Anpocs, que são debatidas questões como a legislação educacional, a autonomia das instituições e a avaliação institucional, esta última como temática recorrente a partir do início dos anos 1990 (HEY, 2008, p. 151).

A temática da avaliação é bastante discutida, desde os aspectos ligados ao ensino, passando por questões de concepções avaliativas e culminando, sobretudo, na discussão da avaliação institucional, que assume, segundo a autora (HEY, 2008, p. 145), privilégio no interior do GT a partir do início da década de 1990. No GT de Sociologia da Educação da Anped, criado em 1991, a temática é de menor envergadura (HEY, 2008, p.145).

Moraes (2015) também organiza a produção acadêmica sobre a expansão da educação superior, abrangendo os anos de 1990 a 2010 no banco de tese e dissertação da CAPES, com 137 trabalhos destacados. Foram agrupados os trabalhos correspondendo ao segundo mandato do governo FHC e o primeiro e segundo mandato do governo Lula. "Vale ressaltar que nos anos de 1995 a 1998 não consta registro no Banco de Teses e Dissertações com as palavras-chave elegidas neste estudo" (MORAES, 2015, p. 24).

[38] Nesta mesma direção encontram-se os seguintes estudos: de Clarissa Baeta Neves, sobre a regionalização do Ensino superior e as universidades comunitárias; de Eunice Durham, a propósito da situação das universidades federais; e de Helena Sampaio, sobre o Ensino superior privado no Brasil, culminando no trabalho de Simon Schwartzman sobre a revolução silenciosa da educação superior (HEY, 2008).

No segundo mandato FHC a autora constata que a diferenciação e diversificação institucional, com estudos atentos à expansão privada alinhadas à demandas do mercado e do setor produtivo com trabalhos discutindo as reformas educacionais de 1961 até LDB 1996 (MORAES, 2015, p. 25). Neste período destaca-se a polarização entre a defesa da ampliação de recursos públicos exclusivamente para educação pública e a "defesa por uma postura mais gerencial e de autonomia financeira, em um contexto de franca privatização da oferta da educação superior, encontrando maior resistência na comunidade universitária" (MORAES, 2015, p. 41). A comunidade a que se refere a autora deve abranger aquelas universidades que desenvolvem produção acadêmica, geralmente as públicas.

No período do primeiro mandato Lula, segundo Moraes, observa-se que "a discussão sobre a expansão do/da Educação/Ensino Superior foi estabelecida a partir da diferenciação entre a esfera pública e privada" (2015, p. 26). A autora acrescenta que "o recorte sobre a expansão da/do Educação/Ensino Superior na esfera privada se apresentou em treze trabalhos, enquanto na esfera pública apenas três" (2015, p. 26).

> A centralidade passa a ser sobre a função das IES privadas, que, ao assumirem uma função pública, qual seja a educação, veem legitimada a transferência e/ou renúncia fiscal em favor delas mesmas, viabilizando, por exemplo, a implementação de programas tais como o Prouni ou, ainda, o financiamento direto ao estudante por meio de posicionamentos antagônicos têm gravitado na área. De um lado, os que criticam duramente as políticas e medidas empregadas por FHC, ditas privatistas e de sucateamento das IFES, bem como, de precarização do trabalho docente. De outro lado, os que criticam o governo Lula, e suas políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior por compreenderem que estas dão continuidade à lógica do governo anterior (MORAES, 2015, p. 41).

No segundo mandato Lula (2007 – 2010), Moraes aponta que a discussão acadêmica sobre o tema foi estabelecida principalmente a partir da análise das políticas do governo federal para esse nível de ensino," mesmo quando o estudo verticalizou a análise sobre um determinado estado, IES ou curso" (2015, p. 31).

> Também se destacou a discussão sobre a expansão do ensino superior na esfera privada sem que isso implicasse uma crítica propriamente dita ao processo expansionista. As discussões, no geral, tenderam à análise dos efeitos mais expressivos desse processo face ao desenvolvimento regional e/ou local, ao entendimento da demanda por esse nível de ensino e à qualificação profissional para o mercado de trabalho (MORAES, 2015, p. 31).

Numa perspectiva relacional e praxiológica, o campo da educação superior e o subcampo da educação superior privada, com ou sem fins lucrativos, coexistindo com outros campos, instituições e agentes, individuais e coletivos, resultam da complexificação própria da

divisão do trabalho na produção de bens simbólicos, estrategicamente oferecido por um crescente setor de serviço.

1.4. Educação Superior no Brasil: campo estratégico de reprodução social entre o público e o privado

Compreender a construção dessa realidade que ressalta a educação superior, a ciência, a tecnologia e a inovação, como valores estratégicos, é criar possibilidades de intervenções que estimulem um desenvolvimento social, econômico e cultural das nações, instituições e das pessoas por meio da dinâmica das disposições em tela, onde o trabalho – a atividade, a ação realizada pelo corpo vivo – ainda é central.

O campo da educação superior abarca uma diversidade de IES que vai muito além da definição, no Brasil idealizada, de Universidade, geralmente pública e vocacionada à pesquisa. As universidades foram criadas no Brasil apenas no século passado, ganhando mais contornos depois da Reforma Universitária de 1968, mas é possível descrever e tipificar uma diversificação e diferenciação das IES por experiências de formação de profissionais liberais em escolas isoladas desde a vinda da família Real (FÁVERO, 2006). A partir daí a institucionalização da Educação Superior no Brasil e a diversificação institucional (FÁVERO, 2006; CUNHA, 2000) marcam a expansão do que mais tarde se constitui como sistema educacional (MARTINS, 1998).

O período de ditadura militar (1964–1985), principalmente depois da Reforma Universitária de 1968, ao apresentar como ideal nacionalista "a construção de um 'Brasil-potência', conduziu o governo à articulação com dirigentes e representantes da comunidade científica e universitária com vistas à modernização da universidade e da ciência e tecnologia resultando na definição de políticas que produziram efeitos transformadores" (HOSTINS, 2006, p. 138). Até os anos 60, apenas 100 instituições pequenas com foco no ensino cumpriam o papel de formar os quadros das elites, obviamente com predominância do gênero masculino (MARTINS, 1998).

A indução financeira e normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico que o período de ditadura militar levou a cabo, sobretudo no período de "milagre econômico", na década de 1970, visava o fortalecimento do modelo de Universidade com ensino, pesquisa e extensão e voltado para uma elite, apesar do grande

número de estudantes excedentes que marcava os anos de 1970 e 1980. O período de ditadura militar transformou a política educacional em um instrumento estrategicamente aliado ao Estado para a obtenção de um certo consenso social, que Bourdieu chamaria de arbitrário dominante.

> O modelo econômico então vigente, em processo de internacionalização, concentração e centralização do capital, buscava mão-de-obra qualificada para as exigências dessa nova fase. No cerne desse processo, o crescimento no país de grandes empresas nacionais públicas e privadas e a instalação de corporações multinacionais, demandaram um mercado de trabalho para uma mão-de-obra que fosse diplomada. Assim a ampliação do acesso ao ensino superior tornou-se uma importante estratégia de reprodução e de ascensão social da classe média nesse processo, visto que era de interesse do Estado militar ter esse segmento como aliado e fonte de legitimidade governamental para um maior fortalecimento do regime autoritário junto aos organismos internacionais (CASTRO, 2004, p. 59).

Calderón (2000) enfatiza que, neste contexto e até então, a diversidade de universidades, que começa a constituir o sistema brasileiro de educação superior, constituía-se de instituições públicas financiadas pelo Estado e privadas de caráter confessional. Essas instituições tinham a preocupação com a qualidade e, muitas, impulsionadas pela ditadura militar, se enquadraram no modelo de universidade, voltando-se para a pesquisa com programas de pós-graduação (CALDERÓN, 2000).

Desde então, ciclos de ações facilitam a ampliação à classe média do acesso ao ensino superior com políticas públicas com favorecimento da ampliação do setor privado. A primeira LDB, Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961), assim como a Constituição Federal (CF) de 1967 (Brasil, 1967), garantiram a existência do ensino superior privado e regulamentaram a expansão do sistema [39], apresentando mecanismos para a autorização e o reconhecimento de cursos (CASTRO, 2004, p. 37).

Ruas (2014) também aponta que a busca pela regularização do fluxo no Ensino Fundamental e o crescimento do número de matrículas no Ensino Médio, demandou por vagas no Ensino Superior que, segundo ela, fora flexibilizada nas IES privadas.

> O período de 1964-1973 foi de grande prosperidade para o setor privado. Em algumas escolas havia estudantes de classe média dispondo de recursos para pagar as mensalidades; em outras, crianças proletárias e lúmpen-proletárias, recebendo bolsas

[39] "No regime militar tal medida estimulou a privatização, pois assegurou o ensino à livre iniciativa popular, que recebeu amparo financeiro da maior parte dos recursos do salário educação, para garantir o pagamento das bolsas. A legislação permitia que as empresas optassem entre recolher a contribuição do Salário Educação (...) ou ainda aplicar o percentual correspondente – 2,5% de sua folha de pagamento – diretamente na manutenção de escolas próprias, bem como conceder bolsas de estudos ou restituir despesas com educação efetuadas pelos seus empregados. Isso se constitui, na verdade, num poderoso veículo de transferência de recursos para a rede particular" Cf. Germano (1993, p. 202 apud CASTRO, 2004, p. 37).

> de estudo. Assim, estabelecimentos de ensino precariamente instalados em prédios residenciais puderam acumular capital suficiente para a organização de redes e a construção de grandes edifícios. Escolas primárias estenderam seus cursos até o superior; cursinhos preparatórios aos exames vestibulares transformaram-se em escolas secundárias e faculdades; escolas superiores abriram cursos de 1º e 2º graus [atualmente, ensinos fundamental e médio respectivamente], e outras, ainda transformaram-se em universidades, num processo de integração vertical típica da concentração do capital (CASTRO, 2004, p. 60).

Assim, a solução foi a abertura e a permissão para aumentar o número de vagas no setor privado, uma vez que o setor público, segundo a autora, se via incapaz de suprir tal demanda (RUAS, 2014).

> As universidades privadas, especialmente as católicas pontifícias, recebiam subsídios públicos que reduziam suas mensalidades. Entretanto, à medida que os governos militares incentivavam o crescimento do setor privado no ensino superior e o Conselho Federal de Educação (CFE) passava a autorizar o funcionamento de um número cada vez maior de faculdades isoladas, que em 1984, já somavam mais de oitocentos em todo o país, foi deixando de exercer qualquer ação fiscalizadora (CASTRO, 2004).

Surgem neste momento as primeiras "empresas privadas capitalistas" que oferecem educação superior e dão origem ao que na década de 1990 será denominado de "*mass private sector*", predominantemente formada por Universidades Mercantis (CALDERÓN, 2000).

> Se o capital privado foi atraído para o ensino superior, por razões políticas e econômicas, durante os governos militares, sua rápida acumulação e os vínculos que criou na sociedade política permitiu-lhe uma autonomização daquela base inicial. Da mesma forma, inicialmente dependente do protagonismo político e ideológico da igreja católica, na luta contra o que entendia ser a ameaça de monopólio estatal da educação, o capital gerou seus próprios aparelhos políticos e ideológicos (CUNHA, 2004, p. 803).

Na década de 1970, as mudanças ocorridas na economia brasileira culminaram em inflação e desemprego, o que contribuiu para um desaquecimento da expansão do ensino superior e para a sua revisão crítica, da perspectiva qualitativa, por vários segmentos da sociedade civil (CASTRO, 2004). Já na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta nomenclatura que caracteriza e tipifica a diversificação institucional ao definir, conforme expresso no seu Art. 45, que "a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização" (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista das categorias administrativas, as IES brasileiras podem ser definidas, conforme a atual LDB, como “Art. 19. (...) I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”.

> A nova realidade é caracterizada pela diversificação das universidades públicas (estadualização e municipalização, especialização, regionalização e divisão de unidades existentes) e o desenvolvimento de um setor privado, para dar resposta à demanda por maior acesso à educação superior. Na década de 90, essa ampliação, no Brasil, aconteceu, mormente, pela intensificação da criação de instituições não universitárias e pela desregulação, guiada pelo discurso do “mercado livre” (BARREYRO, ROTHEN, 2009, p. 959).

Martins (1998) indica que, no final do século 20, era possível observar na Educação Superior do Brasil a incorporação de público diversificado socialmente, com mais estudantes do gênero feminino entre os 1,8 milhões de alunos em 922 IES, das quais 15% universidades e 70% outros tipos de IES, sendo que do total 23% de IES públicas (MARTINS, 1998).

Contudo, ainda é comum no campo acadêmico o termo *universitário* ultrapassar, erroneamente, a noção de relativo à universidade, o que acaba por negligenciar a presença de outros tipos de organizações administrativas e categorias de IES e a relação que as Universidades (públicas, sobretudo) estabelecem com aquelas, geralmente responsáveis pela formação de docentes das IES privadas. Hey, ao analisar as produções científicas da Anped sobre educação superior, aponta que

> temas gerais dos problemas da universidade e suas funções aparecem ao lado de aspectos referentes à sua organização institucional e administrativa em relação ao Estado, como a autonomia, a gestão, o financiamento, a avaliação externa pelo MEC e a avaliação institucional, problemas claramente ligados às universidades federais. A ênfase na universidade revela a tônica dos estudos do grupo, com a predominância do modelo institucional da universidade pública como parâmetro para a análise do sistema de educação superior (HEY, 2008, p. 145).

Historicamente no Brasil as instituições com organização acadêmica em formato de Universidade, principalmente, as com administração pública, federal ou estadual, têm sido as IES responsáveis pela formação de pesquisadores produtores de ciência e tecnologia, além de pela formação de pessoal de nível superior para atuar nos setores produtivos da vida social. Essa vocação para a pesquisa é o que acabou por definir a ideia de Universidade. Este tipo de instituição tem, por isso, presença marcadamente estruturante tanto no campo acadêmico/científico como no (sub)campo da educação superior, privada ou não.

O destaque dado à universidade é peculiaridade histórica do campo da educação superior que fez surgirem construções conceituais ‘universitariocêntricas’, que ainda hoje são encontradas em predomínio nas produções científicas em seus recortes epistemológicos, não raro com visões totalizantes. As universidades são um tipo bastante específico de Instituição de Educação Superior (IES) que podem se diferenciar entre si a depender de sua constituição e gestão, se pública ou privada, e neste caso, se diferenciar ainda mais por finalidades lucrativas ou não.

A diversidade possível na tipologia de IES decorre de reformas educacionais no Brasil, e em outros países do mundo, também como exigências de organismos multilaterais, “em face de seus endividamentos externos e são orientadas em razão de financiamento. Como fontes de receita para superar o déficit público e estabilizar as economias da região, defendendo a redução dos custos, o aumento da competitividade e a formação de recursos humanos mais produtivos” (CHAVES, 2010, p. 484).

> A expansão efetiva-se, portanto, através de várias formas, combinadas, ou não, que resultam na ampliação de vagas através da consolidação de instituições já instaladas e da criação e da instalação de novas instituições de ensino e, substancialmente, da privatização desse nível de ensino. O processo de interiorização poderá ocorrer - ou não - no bojo dessas políticas. A expansão e a interiorização das oportunidades educacionais nem sempre se efetivam através de mecanismos de planejamento qualitativo sendo, na maioria das vezes, resultado de pressões sociais e barganhas políticas as mais diversas o que, contudo, não confere a esse processo o caráter de processo desordenado mas indica que, a despeito de sua aparente feição, ela é sempre orientada por escolhas, por opções, sendo, portanto, política e constituindo-se como uma política (DOURADO, 2003, p. 542).

Na década de 1990 a LDB formaliza nos desdobramentos institucionais relativos às IES universitárias e não universitárias privadas:

> Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
> I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
> II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
> III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
> IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

Embora a LDB anuncie certa diversidade dos tipos de IES, a partir das categorias administrativas públicas e privadas, e ainda, como desdobramentos possíveis das privadas,

apresente subclassificações como instituições particulares, comunitárias[40], confessionais e filantrópicas, nem no capítulo IV da Lei, que versa sobre a Educação Superior e nem em todo o documento da LDB, há menção às categorias institucionais acadêmicas Centro Universitário e Faculdade. É utilizado no texto da lei, de maneira genérica a referir-se às instituições públicas e privadas que atuam no campo acadêmico, a expressão *Instituição de Educação Superior* por 14 vezes. Por outro lado, de forma específica a referir-se sobretudo às universidades públicas federais, o termo *Universidade* aparece 23 vezes. Na Constituição Federal tampouco as três denominações institucionais para a educação superior aparecem precisamente marcadas.

"No ano seguinte ao da promulgação da LDB de 1996[41], o decreto 2.306/1997[42] atribuiu um formato peculiar ao sistema de ensino superior ao projetar importantes modificações no quadro até então existente, no que diz respeito à fronteira entre a esfera pública e a esfera privada" (CUNHA, 1998, p. 228). O decreto definiu critérios para as IES privadas gozarem do direito à imunidade fiscal e a receber recursos públicos que, mais tarde, no período FHC (1994-2002), com o Fies, e no período Lula-Dilma (2002-2014), com o Fies e Prouni, se realizaram plenamente e apresentam indicadores de 'investimentos' ascendentes no campo acadêmico ocupado pelas IES privadas, com íntima intersecção com campo econômico. Desta forma, ele se dirige à massificação por meio também da iniciativa privada financiada pelo que, sem as isenções fiscais, constituiria o fundo público. Destacadamente, pelo setor privado

---

[40] Instituições Comunitárias de Educação Superior conforme previsto na Lei nº 12.881/2013, são aquelas que acumulam_as seguintes características: (i) estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; (ii) patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; (iii) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; (iv) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; (v) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; (vi) possuem transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º da Lei nº 12.881/2013; e (vii) preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere. Fator que leva a problematizações sobre a transformação das finalidades lucrativas do Centro Universitário de Goiás (Uni-Anhagueira) de 2015 para 2017 com apresentação duas Mantenedoras diferentes em sua natureza jurídica.

[41] O Art. 44 da LDB (BRASIL, 1996) define que a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento) I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007). II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (BRASIL, 1996)

[42] Cf. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9.7.2001

mercantil, que oferta a educação como mercadoria racionalmente reproduzida e assumindo-se como indústria cultural, tanto quanto da economia de bens simbólicos, envolvendo a produção, distribuição e aquisição do capital cultural acadêmico.

A diversidade possível de organização acadêmica das IES, principalmente as privadas, também foi objeto desse decreto, que trouxe como novidade institucional, o Centro Universitário. Cunha, ao apresentar as suas considerações acerca das implicações deste decreto, também problematiza o 'nome das coisas' no campo acadêmico.

> Elas poderiam, então, adotar quatro formatos diferentes: universidade; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. A esses poderia ser adicionado o formato peculiar dos centros de educação tecnológica. Não se distinguiram faculdades, institutos, nem escolas, termos que, no Brasil, têm sido utilizados arbitrariamente (CUNHA, 1998, p. 228).

Para Cunha, a legislação do período abrigava no discurso o argumento do fim do capitalismo patrimonial vigente no campo da educação superior desde a formação do Estado Nacional, sem condições acintosamente privilegiadas se comparadas a outros setores econômicos, o que levou a estabelecer a equalização das condições da concorrência. Ao aprofundar nas orientações do referido decreto, Cunha registra:

> Vale dizer, procurou-se estabelecer a equalização das condições da concorrência. Assim, uma instituição lucrativa não poderia estar isenta de impostos e contribuições que incidem sobre todas as outras. As empresas de ensino superior deveriam operar em regime de transparência, no que se refere à oferta de sua "mercadoria", informando aos seus consumidores, ao início do ano letivo: (i) a qualificação de seu corpo docente, a descrição dos recursos materiais à disposição dos alunos; (ii) o elenco dos cursos reconhecidos e dos que estiverem em processo de reconhecimento, assim como o resultados das avaliações realizadas pelo MEC; (iii) o valor dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos e as normas de reajuste aplicáveis durante o período letivo. As penalidades para as instituições transgressoras seriam as previstas pelo Código de Defesa do Consumidor (CUNHA, 1998, p. 230, grifo do autor).

Na virada do século 20, verifica-se que, além das Universidades[43], ocupam lugares no campo da educação superior brasileira outras organizações acadêmicas como os centros universitários, as faculdades, os institutos federais[44], dando mostras de que ao longo das três últimas décadas tipos institucionais diversos vêm surgindo e se (re)classificando (CUNHA, 1998; CURY, 1997).

---

[43] Conforme o Art. 207 da Constituição Federal de 1988, as "universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

[44] Cf. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. (BRASIL, 2008)

> O protagonismo político dos agentes do campo superior, eficaz a ponto de se refletir na legislação federal, produziu pelo menos duas mudanças profundas: a diferenciação das instituições privadas com fins lucrativos, que ficaram excluídas dos benefícios dos recursos públicos e da imunidade fiscal; e a diferenciação dos centros universitários, instituições dotadas de autonomia, mas onde o princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão deixa de prevalecer" (CUNHA, 1998, p. 230).

Gomes e Moraes (2012) observam no Brasil a construção do seu sistema de massa, a partir das fases de expansão de sistema de ensino superior de Trow. Três são as fases delimitadas por Trow: sistema de elite com até 15% de taxa líquida de matrícula, sistema de massa entre 16% e 50% de taxa líquida de matrícula e, a partir daí, sistema de acesso universal (GOMES; MORAES, 2012). Em pleno processo de redemocratização, o Brasil apresentou, no período de 1980 a 1994, uma pequena média anual de 1,1% da Taxa de Matrícula Bruta, atribuída à ausência de políticas que buscassem ampliar o acesso da população estudantil à educação superior (GOMES; MORAES, 2012).

Foi a partir da década de 1990 que a política de expansão da educação superior brasileira se integra às demais reformas do Estado implementadas no país, com a redefinição e redução do papel do Estado. No período FHC (1995-2002), a Educação Superior é reconfigurada com uma multiplicidade de estabelecimentos acadêmicos, no modelo de "universidade de ensino, sem pesquisa", conforme orientações internacionais (SGUISSARDI, 2008, p. 1000). Assim, o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE) do governo FHC, em 1995, tem como principais diretrizes a privatização, a terceirização e a publicização (CHAVES, 2010).

> No octênio FHC, as IES federais foram submetidas a um arrocho ainda mais forte do que antes, restringidos os recursos para custeio e investimento, ao passo em que as privadas foram brindadas com novas vantagens. As IES estaduais passaram por diferentes situações, mas nenhuma folgada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultante de projeto patrocinado pelo Governo, foi pródiga para a expansão privatista (CUNHA, 1998, p. 225).

A partir de políticas públicas de ampliação e diversificação, "o sistema de massa tende a ser transformado em sua estrutura de ensino, na ampliação numérica da relação professor/estudante e na estrutura burocrático-administrativa de suas IES" (GOMES; MORAES, 2012, p. 175), na medida em que "passa a ter uma vinculação mais estreita e sistemática com as estruturas produtiva e de emprego da sociedade capitalista contemporânea (...) formando quadros para os diversos setores da economia e da sociedade" (GOMES; MORAES, 2012, p. 179). Os autores apresentam que em 2008, considerando sua taxa líquida de matrícula de 13,5%, ainda se enquadrava no sistema de elite, embora o ritmo de forte crescimento da matrícula a partir de meados da década de 1990. Sobre a expansão observada

nas décadas que seguem ao processo de redemocratização do país, Gomes e Moraes esclarecem que

> Mesmo mantendo-se uma perspectiva meritocrática, as formas de acesso e seleção ao sistema de massa se processam pela incorporação de critérios políticos, isto é, exames de ingresso e critérios estabelecidos por políticas compensatórias, as quais visam garantir igualdade de oportunidades, claro, dentro dos limites da democracia liberal. O ingresso de um contingente maior de estudantes fortalece os movimentos para alterar os mecanismos de acesso e seleção, em face da superação da concepção de ES como privilégio (de classe), que cede lugar à ancoragem social da educação como direito (GOMES; MORAES, 2012, p. 179).

Tanto nos governos FHC quanto nos governos Lula há um intenso crescimento das matrículas na educação superior. Amaral (2011, p. 99), analisando uma série histórica brasileira de dados do Censo da Educação Superior, indica que as taxas de crescimento das matrículas em IES privadas entre os anos de 1998 a 2003 ultrapassaram a marca de 10% ao ano e declinam a partir daí. "No governo FHC o crescimento do setor privado foi de 150% e no governo Lula o crescimento foi de 57%" (AMARAL, 2011, p. 99).

No período de 1991 a 2008 a Taxa de Crescimento da Matrícula (TCM) líquida foi de 191,5%, apresentando uma média anual da ordem de 13,7%, ligeiramente superior à TCM bruta do período (GOMES; MORAES, 2012). De 1996 a 2007, houve um crescimento de 161,2% de alunos matriculados no Ensino Superior, sendo, no setor privado, o crescimento de 221,2% e, no setor público, de 68,7% (MANCEBO, 2017, p. 883).

> O momento histórico que o capitalismo experimentava foi de transição do regime de acumulação monopolista para o regime de predominância financeira. No que tange à educação, de um modo bem geral, pode-se afirmar que o Plano Diretor pretendia inserir a educação entre os "serviços competitivos ou não exclusivos do Estado" e estabelecia um novo precedente para as parcerias público-privadas na educação superior brasileira (MANCEBO, 2017, p. 883).

Esse movimento expansionista provocou a internacionalização da oferta educacional, a mercantilização da Educação Superior, promovendo a fusão de IES brasileiras aos investidores internacionais. No período Lula/Dilma a expansão foi pública e privada. Pública porque contou com o Reuni e privada em virtude do direcionamento de políticas sociais à população de baixa renda, priorizando bolsas destinadas a estudantes de IES privadas, pelo Prouni, que pode significar a privatização do fundo público, ainda que sob a forma de isenções fiscais.

Amaral chama atenção para uma alteração substancial no perfil de expansão do setor público em 2010 em relação a 2002, ao indicar que o "Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a ser executado de 2008 a 2012, prevê uma elevação no

número de vagas nas universidades federais de 133.941 em 2007 para 212.387 em 2010, ou seja, uma elevação de 59% nesse número" (AMARAL, 2011, p. 99). Segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, INEP, 2018) entre os anos de 2007 e 2010 a elevação do número de vagas oferecidas em universidades federais foi de 55,96%, pouco menos da expectativa do Reuni. Em 2016 o Brasil somou 18,31% de TLM e Goiás de 18,39% (UFRN, UFG, 2018), ambos cenários já inseridos no sistema de massa.

A aprovação da LDB, em 1996, e a abertura do capital na bolsa de valores, a partir de 2007, impulsionam o movimento de liberalização e desregulamentação, favorecendo a aquisição e fusão de IES privadas, dando origem aos oligopólios. Ruas (2014, p. 04) aponta que um "dos primeiros sinais da penetração do capital financeiro, ocorreu em 2001, quando o Grupo Pitágoras, de Minas Gerais, fechou parceria com a *Apollo Internacional.* Segundo Ruas (2014, p. 05) em 2005 outras duas transações marcam o surgimento da "burguesia de serviços educacionais": a aquisição de 51% da Universidade Anhembi Morumbi pelo grupo americano *Laureate* e a aquisição de 70% da Anhanguera pelo fundo de investimentos do Banco Pátria, com aporte de doze milhões de dólares do *Internacional Finance Corporation*, que participa do Banco Mundial (RUAS, 2014). Esse movimento de fusão resultou na soberania de 4 grupos: Anhanguera, Estácio de Sá, Kroton e Sistema Educacional Brasileiro (SEB), que abriram seu capital na bolsa de valores, "intensificando o processo de compra e venda de IES brasileira que continua até os dias de hoje" (RUAS, 2014, p. 05). Momento em que a Anhanguera Educacional se tornou a empresa líder em fusões e aquisições de IES. O segundo lugar foi ocupado pela Estácio de Sá.

> Em 2007, a Anhanguera compra a Universidade Regional do Pantanal de Campo Grande/MS e mais cinco instituições do Grupo Pedro Chaves Santos Filho, de Mato Grosso do Sul. As Faculdades Integradas de Ponta Porã, Faculdades Dourados, Instituto de Ensino Superior de Dourados, Centro Universitário de Campo Grande e as Faculdades Integradas de Rio Verde, por R$ 246,80 milhões. (OLIVEIRA, 2009 apud RUAS, 2014, p. 05).

Em 2008 acumula mais 18 instituições adquiridas, formando "uma mega instituição, com 52 unidades distribuídas nos estados de São Paulo, Goiás, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal" (CHAVES, 2010, p. 493). Goiás participa, portanto, nestes movimentos de fusão e aquisição de IES por mantenedoras e grupos educacionais. Em 2008:

> a Estácio Participações controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, possui 23 unidades de ensino distribuídas em 16 estados do Brasil (Amapá, Pará, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais,

Espírito Santo, Rio de janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás) e em 2009 expandiu-se para o Paraguai (CHAVES, 2010, p. 493).

O Sistema Educacional Brasileiro (SEB) é oriundo da educação básica e em 2000 começa atuar na educação superior, ampliando neste nível de ensino para EaD em 2005. Em 2008 adquiriu a Faculdade Metropolitana de Belo Horizonte (MG), Faculdade Dom Bosco, de Curitiba (PR), além de Araçatuba e Ribeirão Preto (SP) e Salvador (BA) (CHAVES, 2010, p. 494). Em 2010, a divisão de educação básica o SEB foi vendida para a britânica *Pearson*, que também atua no ensino de idiomas com as escolas *Yázigi, Skill, Wizard* e, com investidas no Ensino Fundamental, na alfabetização e letramento e no Ensino Médio. A Estácio Participações adquire em 2013 a divisão de educação superior do SEB (SGUISSARDI, 2014, p. 116).

Em sua história a "Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, de Minas Gerais, em 2001 expandiu seus negócios com a entrada da *Apollo International* como acionista (sediada no estado do Arizona, nos Estados Unidos). Em 2008, possuía patrimônio líquido de R$ 440,9 milhões" (CHAVES, 2010, p. 493). Em 2013, a maior fusão de IES privadas reuniu a Anhanguera (57,48% das ações) e a Kroton (42,52% das ações), alcançando 15% de todos os alunos de nível superior do Brasil. A operação denominada fusão entre as duas empresas é simultaneamente denominada fusão, integração e incorporação. Fusão das empresas, integração da Kroton com a Anhanguera e incorporação das ações da Anhanguera pela Kroton (SGUISSARDI, 2014, p. 116).

Depois da aprovação no Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) em maio de 2014, nasce "a maior companhia de ensino privado do país, a maior empresa da América Latina e uma das maiores empresas educacionais mercantis do mundo, com valor de mercado próximo a 12 bilhões, abocanhando 15% de todos os alunos do Brasil", formando um conglomerado, com mais de um milhão de alunos, receita de R$4,5 bilhões e presença em 835 cidades brasileiras (RUAS, 2014, p. 07).

Começa o novo ciclo com grandes fusões e participação direta do setor financeiro. "Investir nas IES tornou-se sinônimo de lucratividade" (RUAS, 2014, p. 07). As demonstrações financeiras do Grupo Ser de 2013, apresentam 116 mil vagas anuais autorizadas em graduação presencial e a distância, um incremento de 54 mil em relação a 2012, com autorizações de 113 novos cursos aprovados, totalizando 365 cursos autorizados, o que garantiu a expansão de captação de alunos, admitindo que 44,7% da base de alunos faz uso do Fies (SANTOS FILHO; CHAVES, 2015, p. 102).

> Os dados evidenciam que o patrimônio líquido do grupo Ser Educacional ampliou 426,26% em apenas quatro anos (2010-2014) demonstrando que a abertura do capital no mercado de ações dessa empresa, aliada aos incentivos fiscais do governo federal, tem possibilitado o aumento de seu capital, a compra de outras instituições e, com isso, a transformação num grande conglomerado ou empresa *holding*. Essa nova lógica das IES mercantis centradas no capital fictício (mercado de ações) é incompatível com as finalidades da educação (SANTOS FILHO; CHAVES, 2015, p. 111).

O Grupo Ser implantou, em 2014, cursos de graduação na modalidade 100% *online,* em Ensino a Distância (EaD), resultando em 2 mil alunos matriculados em 06 estados diferentes (SANTOS FILHO; CHAVES, 2015). "Também no segmento de pós-graduação o grupo encerrou o ano de 2014 com 8,3 mil alunos" (SANTOS FILHO; CHAVES, 2015, p. 102). Ainda em 2014, os cursos do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) do Grupo Ser, apresentaram 2,7 concluintes e 8,3 mil alunos frequentando.

Em 2017, mais um movimento foi direcionado à fusão de grandes grupos educacionais que atuam no Brasil, contudo o "CADE reprovou, por maioria, o ato de concentração referente à aquisição da Estácio Participações S/A pela Kroton Educacional S/A" (BRASIL, CADE, 2017). Segundo noticiado na página do órgão

> um parecer emitido pela Superintendência-Geral do Cade em fevereiro deste ano já havia apontado que o ato de concentração oferece riscos à concorrência, e que não há eficiências específicas e verificáveis que possam ser repassadas ao consumidor (BRASIL, CADE, 2017).

"Esses oligopólios, compostos por investimentos norte-americanos, continuam investindo vultuosas cifras para garantir sua presença nas IES" e "são gerenciados por administradores profissionais que trazem, do mercado, contribuições para racionalizar custos, otimizar recursos e comprar insumos em larga escala, reduzindo custos operacionais" (RUAS, 2014, p. 06). Destacam-se também neste momento do subcampo da educação superior privada no país os movimentos de fusão e aquisição da Anhembi-Morumbi, FMU, com 200 mil alunos em 2013 e no mesmo ano da ANIMA (UNIBH), UMA, UNIMONTE e BReducacional, e Anima e Universidade São Judas Tadeu em 2014 (OSCAR, 2014). Chizzotti (2014) analisa a educação superior e o mercado de serviços educacionais a partir da criação de um dinâmico mercado de prestadores e consumidores de títulos acadêmicos.

Entre os instrumentos normativos que regulamentaram a expansão mercantil da Educação Superior, surgem no Governo FHC o Decreto n° 2.306, de 1997, que admitiu de forma definitiva as IES com fins lucrativos, e o Decreto n° 3.860, de 2001, que consolidou a expansão do empresariamento. Mais desdobramentos legais nesta direção seguem no Governo

Lula com o Decreto n° 4.914, de 2003, que dá autonomia aos Centros Universitários, e o Decreto n° 5.622, de 2005, que regulamenta a Educação a Distância - EaD. No período Temer destacam-se o Decreto nº 9.235, sobre regulação, avaliação e supervisão da educação superior, o Decreto nº 9.057, sobre EaD, e a Resolução CNE nº 2 que altera normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de Centros Universitários, todas de 2017.

Sguissardi (2013) argumenta que a regulação destas IES dá-se em vários níveis: transnacional, nacional e local. No nível transnacional destacam-se os organismos multilaterais que carregam orientações de ajuste neoliberal e flexibilização do investimento de capital financeiro presentes, por exemplo, no *Consenso de Washington* e no *Processo de Bolonha*. No nível nacional estão as articulações de diferentes agentes regulatórios: estatais e de arranjos coorporativos. Apresenta-se ainda um tipo de agência regulatória dotada de graus crescentes de autonomia, inspirada por modelo americano de "regulação pública com regime de propriedade privada". Sguissardi analisa a impossibilidade de neutralidade presente nestas Agências Reguladoras (AR), por vezes se apresentando como a "mão direita do Estado" e questiona sobre os desafios presentes no projeto de lei que propunha em 2012 a criação do Insaes (Instituto Nacional de Avaliação da Educação Superior), que não se viabilizou. Isso ocasiona "recorrentes possibilidades de *captura* do órgão regulador por parte de agentes econômicos para subverter os princípios do mercado a favor de interesses específicos" (NUNES, RIBEIRO, PEIXOTO, 2007 apud SGUISSARDI, 2013, p. 957).

> Reforma-se o Estado em acordo com as recomendações do Banco Mundial para os países da América Latina, na lógica do mercado, na qualidade e na eficiência do sistema (produtividade e qualidade total), na avaliação quantitativa para concessão de recursos orçamentários, com controle finalístico, no empresariamento do ensino superior público, por meio da captação de recursos no setor privado. Ou seja, o mercado passa a assumir a centralidade (CHAVES, 2010, p. 485).

Assim o mercado da educação superior proliferou-se, tornando-se um movimento considerável no ramo de prestação de serviços, o que levou diversas associações e entidades da sociedade civil a se reorganizarem nesta base material de acumulação e expansão de capital para empreenderem neste setor econômico. Segundo Chaves, resulta da transformação da educação em negócio também a transformação de

> estudantes, em clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora (CHAVES, 2010).

Se do ponto de vista emancipatório a educação superior perde valor, do ponto de vista mercantil, a educação superior como negócio apresenta números lucrativos:

> Em síntese, a consultoria – que trabalha com os dados extraídos dos balanços financeiros e as notas explicativas divulgadas ao mercado pelas companhias (Anima, Kroton, Estácio e Ser) – conclui que, de 2011 a 2015, os grupos tiveram um salto de 328% na receita bruta, sem o desconto de impostos. Já a remuneração dos docentes em relação à receita líquida passou, na média, de 40%, em 2011, para 37%, em 2016 (MANCEBO, 2017, p. 886).

As "classes médias" brasileiras, às quais se voltavam as políticas de expansão do ensino superior, viram suas demandas atendidas por IES privadas, que mais tarde viram-se obrigadas a reorganizarem-se para se adequarem às demandas de classes populares que não tinham até então acesso a elas, o que fez diminuir seu padrão acadêmico (CASTRO, 2004, p. 61). Resulta disso que a problemática do acesso divide lugar com a da qualidade do ensino, quando educação superior se dirige à massificação. Assim, o Estado, ao mesmo tempo em que liberalizou a oferta da educação superior pela iniciativa privada, assume papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais.

Amaral aponta duas vertentes de análises que podem justificar a queda na taxa de crescimento da expansão do setor privado nos anos por ele analisados: a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), lei n. 10.861/2004, que fundamenta atos regulatórios para atuar neste campo e, segundo, "o fato de que as famílias brasileiras já atingiram os seus limites financeiros para o pagamento de mensalidades nas instituições privadas, tendo em vista a enorme desigualdade social existente no Brasil" (AMARAL, 2011, p. 99).

> Apesar das análises anteriores nos levarem a concluir que o governo Lula realizou ações que procuraram alterar o rumo estabelecido no governo FHC, principalmente em relação ao financiamento das IFES e ao estabelecimento de um sistema nacional de avaliação, pode-se também concluir que ambos os governos utilizaram as vertentes relacionadas à avaliação e ao financiamento como estratégias para atingirem os seus objetivos de efetivarem mudanças na educação superior brasileira. Em diversas ocasiões houve um forte acoplamento entre avaliação e financiamento (AMARAL, 2011, p. 99)[45].

Sobre as aproximações e distanciamentos entre os Governos FHC e Lula, Barreyro e Rothen constatam que:

[45] "Verifica-se que, em relação ao PIB, há uma queda vertiginosa de 1994 para 1998, no governo FHC, permanecendo com baixos percentuais até o ano de 2005, período que engloba os governos FHC e Lula. Nos anos de 2006 a 2008 há uma substancial elevação dos percentuais de investimento, já refletidos os recursos dos Programas de Expansão, o da interiorização das Ifes e do Reuni" (AMARAL, 2011).

> No governo FHC, a avaliação/regulação era funcional à política para a educação superior que era a expansão do sistema pela via privada, em detrimento do setor público. No governo Lula, a ampliação do acesso é um objetivo de política mas não apenas pela via privada, mas também pelo setor público com a criação de novas IES federais. Um novo objetivo é acrescentado que é a inclusão, com critérios sociais (desigualdades de raça/etnia, cor escola pública ou privada do ensino médio e renda familiar), chamado de "democratização do acesso" que é fomentado pela adoção de cotas e pelo Prouni. (...) Esse objetivo de inclusão social não muda substancialmente a lógica privatizante (BARREYRO & ROTHEN, 2011, p. 85).

Se eram baixas taxas de investimento de 1994 a 2005, entre os anos de 2006 e 2008 aponta-se para elevação substancial dos percentuais de investimento, sobretudo nas IES públicas federais, advindos de Programas de Expansão, de interiorização das Ifes e do Reuni (AMARAL, 2011). As IES públicas federais ultrapassaram a marca de 1 milhão de matrículas em 2013, um aumento de 23% em relação a 2012 (INEP, 2014). Isso porque, em de 2007, o governo federal criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que contribuiu para a expansão das matrículas nesse tipo de instituição. Aproximadamente 20 universidades foram criadas neste período, chegando em 2014 a 63 IES federais, e mais de 170 novos *campi* abertos - muitos em cidades do interior. Em 2017 somam-se 64 universidades federais e 40 institutos federais de educação tecnológica (INEP, 2018).

Para as IES privadas, em 2014, o Governo Federal liberou R$ 13,154 bilhões para o Fies e o Prouni, despesas apontadas por Mancebo (2017) como representando 12,32% do orçamento total sob supervisão do MEC. "Em termos financeiros, os recursos destinados à expansão da educação superior privada, por meio do Fies e do Prouni, cresceram 880,42%: de R$ 1,342 bilhão, em 2003, para R$ 13,154 bilhões, em 2014 (REIS, 2016 apud MANCEBO, 2017, p. 886).

> O Programa Universidade Para Todos (Prouni) foi instituído em 10 de setembro de 2004 por meio de uma Medida Provisória (nº. 213), depois foi acionado pela força de Lei (n. 11.096) em 13 de janeiro de 2005. É um programa de governo que tem como objetivo a democratização do acesso ao ensino superior, tendo como público alvo estudantes de baixa renda cuja os critérios de elegibilidade são o rendimento per capita estudo em escolas públicas ou privadas, na condição de bolsista. Além disso o programa estabelece obrigatoriamente que parte das bolsas deverá ser direcionada ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico de rede pública também consta como prioridade (FERREIRA, 2011, p. 17).

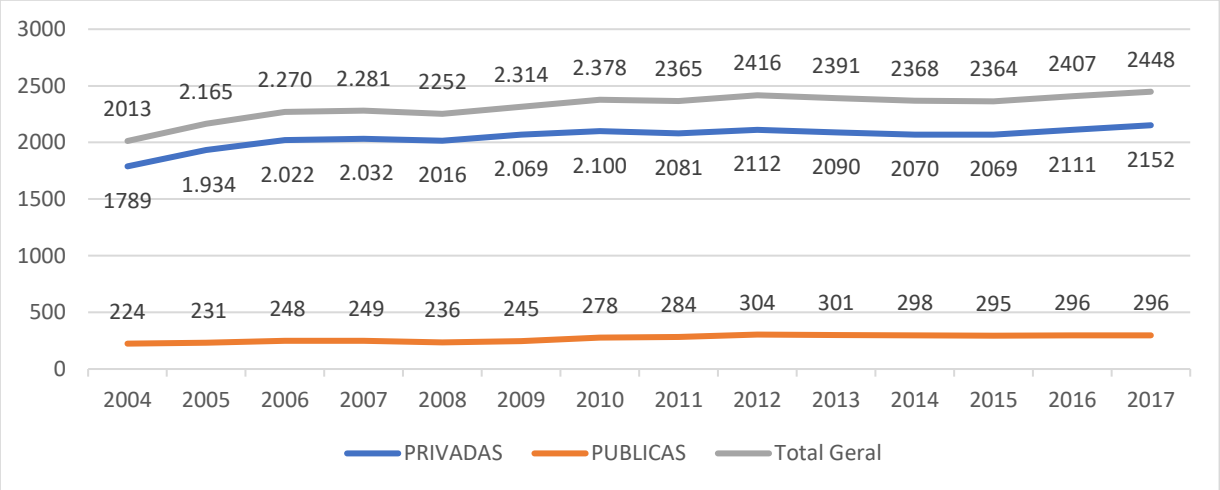
Em 2010 o BNDES apresenta um estudo sobre o setor da educação superior brasileira examinado sob um ponto de vista de mercado, isto é, as "IES privadas que atuam competindo

por alunos e visam ao lucro e/ou ao crescimento de seu *market share*" (BNDES, 2010, p. 104). Estudo que se insere na perspectiva da compreensão do comportamento empresarial e se compromete como insumo para a análise de projetos de investimento relacionados ao setor de ensino superior privado no Brasil. Ou seja, políticas públicas voltadas à defesa da concorrência e ao financiamento do setor privado.

> No caso do financiamento público às IES, privadas ou públicas, cabe ressaltar a atuação do BNDES, que teve como marco, no período de 1997 a 2007, o Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior. Recentemente, o BNDES firmou com o Ministério da Educação (MEC) um para viabilizar um novo programa de financiamento às IES públicas e privadas denominado Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior. Para esse Programa, o BNDES dispõe de orçamento de R$ 1 bilhão, com vigência pelos próximos cinco anos. Na perspectiva de promover o objetivo do Programa de "apoiar a melhoria da qualidade do ensino" das IES, foram incluídos diversos pré-requisitos para o financiamento, incluindo parâmetros de desempenho mínimo nas avaliações no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a aprovação do plano institucional da IES pelo MEC. Além do mais, o Programa prevê que o MEC estabelecerá metas de melhoria da qualidade para cada IES financiada e monitorará o seu desempenho. Os itens financiáveis pelo Programa incluem, além de investimentos fixos, a reestruturação financeira da IES, mediante apresentação de projeto de otimização operacional, com vistas a garantir a sustentabilidade financeira da instituição (BRASIL, BNDES, 2010).

Nos gráficos 03 e 04 é possível observar as implicações das políticas que resultaram em expansão do campo da educação superior privado no cenário geral brasileiro, com retração observada apenas nos anos de 2008 e 2011 e na sequência de 2013, 2014 e 2015.

Gráfico 4 - Quantidade de IES brasileira por categoria administrativa pública e privada de 2004 a 2017

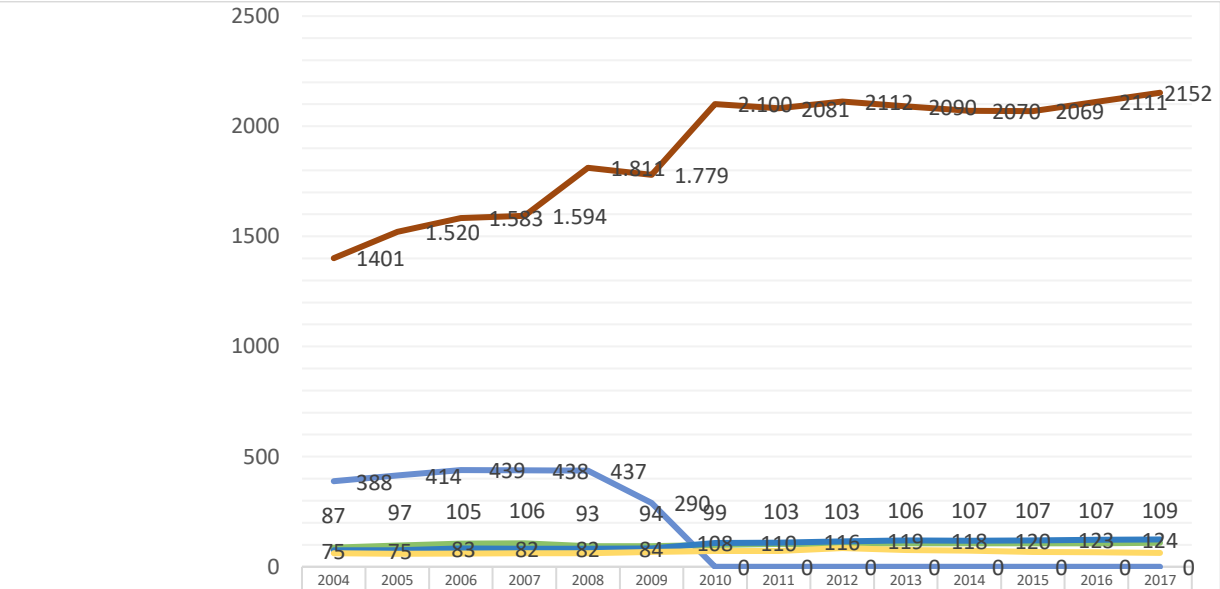


Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, INEP, 2019).

A ampliação da demanda e a consequente busca de massificação da educação superior favoreceram a complexificação do mercado de educação superior por uma gama diversificada de organizações privadas, com ou sem fins lucrativos, ao mesmo tempo em que nas instituições públicas a perda de sua autonomia, também lhes confere um caráter cada vez mais de organização e cada vez menos de instituição social.

> Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. (...) É regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 1999).

Gráfico 5 - Quantidade de IES brasileiras por categoria administrativa detalhada 2004 – 2017

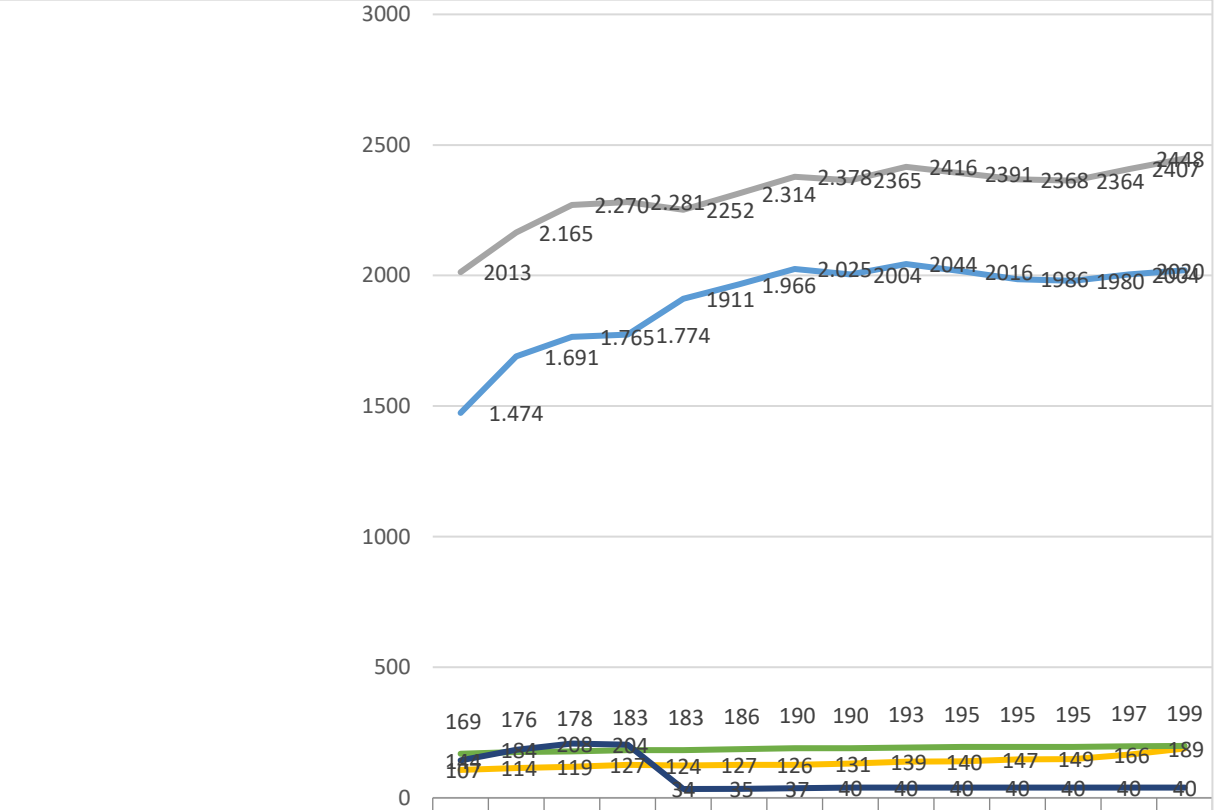


	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Privada com fins lucrativos	1401	1.520	1.583	1.594	1.811	1.779	2.100	2081	2112	2090	2070	2069	2111	2152
Privada sem fins lucrativos	388	414	439	438	437	290								
Pública Federal	87	97	105	106	93	94	99	103	103	106	107	107	107	109
Pública Estadual	75	75	83	82	82	84	108	110	116	119	118	120	123	124
Pública Municipal	62	59	60	61	61	67	71	71	85	76	73	68	66	63

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, INEP, 2019)
* A partir de 2010 não constam mais separadamente as IES privadas com ou sem fins lucrativos na sinopse do Censo da Educação Superior.

Assim, o complexo e diverso Sistema Federal de Ensino abarca desde as Universidades e Institutos Públicos Federais que constituem as IFES (Instituições Federais de Educação Superior) até os gigantes grupos de empresas transnacionais, com capital aberto em bolsa de valores, que se aglomeram por aquisições e fusões com inúmeras IES privadas, além dos intermediários centros universitários e as modestas faculdades privadas, que muitas vezes se enquadram economicamente como Micro Empresas (ME) ou Empresas de Pequeno Porte (EPP). No cenário nacional são as faculdades que predominam numericamente e com crescimento acelerado entre as IES do campo acadêmico, contudo as universidades e os centro universitários também apresentem elevação apesar de mais tímida (Gráfico 06).

Gráfico 6 - Quantidade de IES brasileiras por organização acadêmica de 2004 a 2017



	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total Geral	2013	2.165	2.270	2.281	2252	2.314	2.378	2365	2416	2391	2368	2364	2407	2448
Centro Universitário	107	114	119	127	124	127	126	131	139	140	147	149	166	189
Faculdade	1.474	1.691	1.765	1.774	1911	1.966	2.025	2004	2044	2016	1986	1980	2004	2020
Universidade	169	176	178	183	183	186	190	190	193	195	195	195	197	199
Institutos e Centros Federais (Federais, estaduais e FAT)	144	184	208	204	34	35	37	40	40	40	40	40	40	40

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, INEP, 2019)
* Até 2008 havia contabilizados pelo censo da educação superior instituições que ofertavam cursos superiores de educação profissional identificadas com o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Em 2017, as 199 universidades do país correspondem a apenas 8,1% do total de IES, embora concentrem 53,7% do total de matrículas em cursos de graduação do Brasil (BRASIL, INEP, 2018). Destas IES 106 são públicas, sendo 63 federais, 39 estaduais e 4 municipais (com 25,2%, 12,7% e 0,8% das matrículas deste tipo de organização acadêmica, respectivamente) e 93 privadas, sendo 21 com fins lucrativos e 72 sem fins lucrativos (com 28,9% e 32,4% das matrículas em universidades, respectivamente), de acordo com o censo da educação superior brasileira relativo ao ano de 2017.

No Brasil, em parte considerável do Sistema Federal de Educação, principalmente no subcampo das IES privadas, o acesso de estudantes é condicionado às possibilidades de bolsas e financiamentos públicos (Prouni e Fies)[46] e privados, o que exige atenção aos pontos de densidade que afetam também às condições de permanecerem e concluírem a formação superior tanto quanto as condições para que o corpo docente atue pela prática no campo, ao incorporar o capital cultural acadêmico.

Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2017, 87,9% (2.152) das IES são privadas e os 12,1% (296) que são públicas apresentam distribuídas como 4,5% federais, 5,1% estaduais e 2,6% municipais (Tabela 2). Embora a maioria das universidades seja pública, esse cenário não é tão discrepante aos se comparar com as universidades privadas. As universidades públicas somam 53% do total de universidades brasileiras, consideradas as matrículas apenas nas universidades, o setor privado soma 61,25% das matrículas. Na categoria administrativa faculdade o cenário é dominado pelas privadas que somam 87,3% (1878) e apenas 142 faculdades públicas.

[46] Cf. CF de 1988: "Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. § 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público." (BRASIL, 1988) (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015).

Tabela 2 Número de IES, por organização acadêmica e localização (Capital e Interior), no Brasil, segundo sua categoria administrativa em 2017

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	**2.448**	**874**	**1.574**	**199**	**86**	**113**	**189**	**79**	**110**	**2.020**	**679**	**1.341**	**40**	**30**	**10**
Pública	296	98	198	106	49	57	8	1	7	142	18	124	40	30	10
Federal	109	65	44	63	31	32	-	-	-	6	4	2	40	30	10
Estadual	124	33	91	39	18	21	1	1	-	84	14	70	-	-	-
Municipal	63	-	63	4	-	4	7	-	7	52	-	52	-	-	-
Privada	2.152	776	1.376	93	37	56	181	78	103	1.878	661	1.217	-	-	-

Fonte: Sinopse estatística da educação superior 2017 (BRASIL, INEP, 2018).

Enquanto se movimentam para oferecer ensino, pesquisa e extensão, que atendam aos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), as faculdades privadas convivem com proposta de compra "com porteiras fechadas" feita pelos grandes grupos de empresas transnacionais. Como é o caso da Kroton, fundida à Anhanguera Educacional Participações S/A,[47] que no estado de Goiás, é mantenedora de três IES privadas. Adiantando os detalhamentos que o próximo tópico da tese apresenta, são eles: a Faculdade Anhanguera de Anápolis; Faculdade Anhanguera de Valparaíso, ambas fora da RMG e Faculdade Pitágoras de Goiânia, esta última, credenciada em 2009 como Faculdade de Goiânia com alteração da nomenclatura em 2015.

Contudo, nas IES privadas, o total de alunos, segundo o censo da educação superior em 2017 correspondia a 75% das matrículas. Embora este subcampo acolha parcelas consideráveis de estudantes sem acesso às IES públicas, grande parte dessas matrículas nas IES privadas ainda conta com o financiamento público, por meio de bolsas, parciais e integrais, do Prouni e de financiamento do Fies, fator fortemente criticado pelos defensores da educação superior pública, gratuita e de qualidade. Isso porque as renuncias fiscais oferecidas às IES privadas que aderem ao Prouni "significa a não arrecadação, por parte da União, das contribuições do IRPJ, CSSLL, COFINS, PIS/PASEP", que apresentam como efeito, a expansão do setor privado e implicam em "não embolso dos tributos que compõem o Fundo Público Federal (FPF), o qual

[47] A Universidade Anhanguera – UNIDERP S/A, que atua em Goiás deste 2006, ofertando 203 cursos no polo de Goiânia, além da oferta nos polos de Aparecida de Goiânia, Inhumas, Mineiros, de 29 cursos em cada município.

financia as atividades essenciais prestadas pelo Estado à sociedade" (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 145).

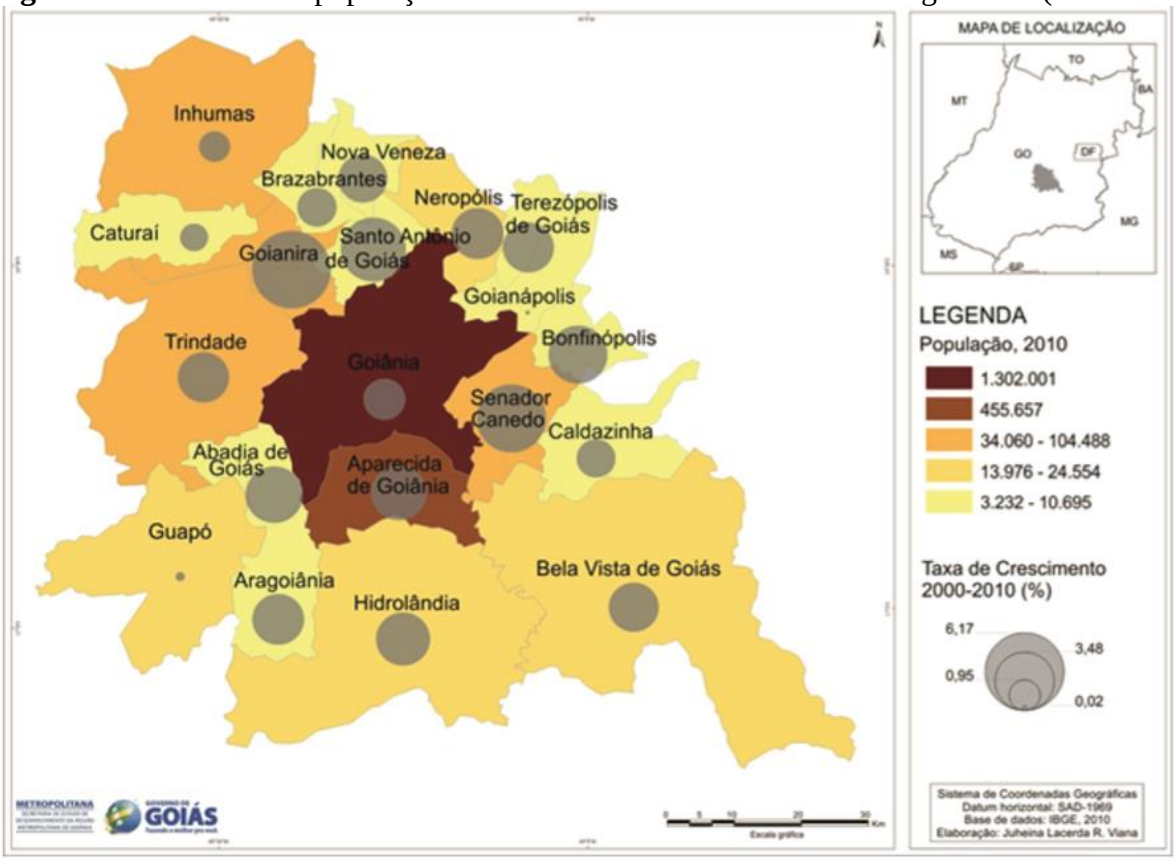
> Quanto à democratização empregada no discurso do PROUNI e em sua consecução, aponta-se que a medida emergencial de ampliar o acesso, com um número residual de vagas da Educação Superior, mesmo no setor privado, em termos quantitativos contribui para um incremento do ingresso e do número de jovens nesse nível de ensino. Entretanto, a qualidade desta formação é algo que deve ser questionado (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 145).

No ensino e na extensão, além das parcas iniciativas de pesquisa destas IES privadas, questiona-se sobre tais ações se voltarem às comunidades regionais em que se inserem. Além disso, a ampliação de grupos de educação superior privada mercantil, por meio da aquisição de IES privadas e instalações de novos *campi* e pólos de apoio presencial à EaD em todas as regiões do país, oferecem de forma massificada os cursos superiores, em processo de indústria cultural. Diante desta dinâmica do *modus operandi* problematiza-se sobre quais disposições e tomadas de posição se apresentam na prática do subcampo da educação superior privada. Confirma-se a privatização da educação superior por meio do financiamento, público estatal e privado internacional, de instituições privadas, exemplo das relações e tensões existentes entre o Estado e mercado para garantir, por um lado acessos a direitos sociais públicos ou, por outro, garantir *market share* para o subcampo da educação superior privada, quando o capital cultural acadêmico oferecido pelos sistemas de ensino é explorado como mercadorias pelo crescente setor de serviços.

CAPÍTULO II. GOIÁS E A GRANDE GOIÂNIA: EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O SUBCAMPO DAS IES PRIVADAS DA RMG

Localizado na região centro-oeste do Brasil, o estado de Goiás possui área territorial de 340.086,698 Km², sendo o sétimo maior estado da federação, com 246 municípios. Com localização privilegiada, em posição central no território nacional, estima-se uma população de 6.921.161 habitantes em 2018, segundo o Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos (GOIÁS, 2019). A construção e transferência de sua capital para Goiânia, na década de 1930, fundamentou-se em necessidades de modernização do Estado frente às tendências das políticas em curso no Brasil para o período. A construção e transferência da capital do país para Brasília na década de 1950 colaborou para o desenvolvimento econômico e social do Estado, ao ampliar e diversificar suas atividades econômicas para além das produções agropecuárias, potencializando sua produção industrial e o crescimento do setor de serviços. Seu território é ocupado de forma heterogênea e sua população concentra-se na Região Metropolitana de Goiânia e no entorno de Brasília, Distrito Federal.

Figura 1 - RMG: população e taxa de crescimento demográfico (2000-2010)



Fonte: IBGE, 2010 apud IPEA, Relatório de Governança Metropolitana no Brasil, 2015.
Elaboração: Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Goiânia (SDRMG, 2013).

> Goiânia, sua capital, é o núcleo polarizador da Região Metropolitana, aglomerado de 20 municípios que abriga 2,494 milhões de habitantes e 40% do Produto Interno Bruto goiano. O crescimento econômico com grande oferta de oportunidades é o atrativo de muitos migrantes. Apesar de sediar grandes indústrias, é o setor de Serviços o pilar de sua economia (GOIÁS, 2018).

A expansão da educação superior neste estado acompanha seu processo de modernização e submete-se concomitantemente às políticas públicas do século 20 tanto quanto às inciativas de grupos e associações privadas influentes. Apresentam-se neste capítulo o campo da educação superior em Goiás e na RMG, até a apresentação das IES da RMG por onde passaram 126 professores e professoras, que aceitaram participar desta pesquisa[48]

2.1. Educação Superior em Goiás e na Região Metropolitana de Goiânia: tendências de interiorização, modernização e privatização

No estado de Goiás dá-se a expansão do campo de forma mais acelerada a partir da década de 1980, valendo-se de processo de interiorização, que fez surgir uma diversidade de IES motivadas por demandas regionais de desenvolvimento econômico (DOURADO, 2001).[49] No século 21 implementou-se como política que estimulou a expansão da educação privada em Goiás, além dos programas federais de bolsas e financiamento estudantil já citados, o Programa Bolsa Universitária do Governo do Estado de Goiás, como auxílio a estudantes sem condições financeiras para acessarem e permanecerem em IES privadas.

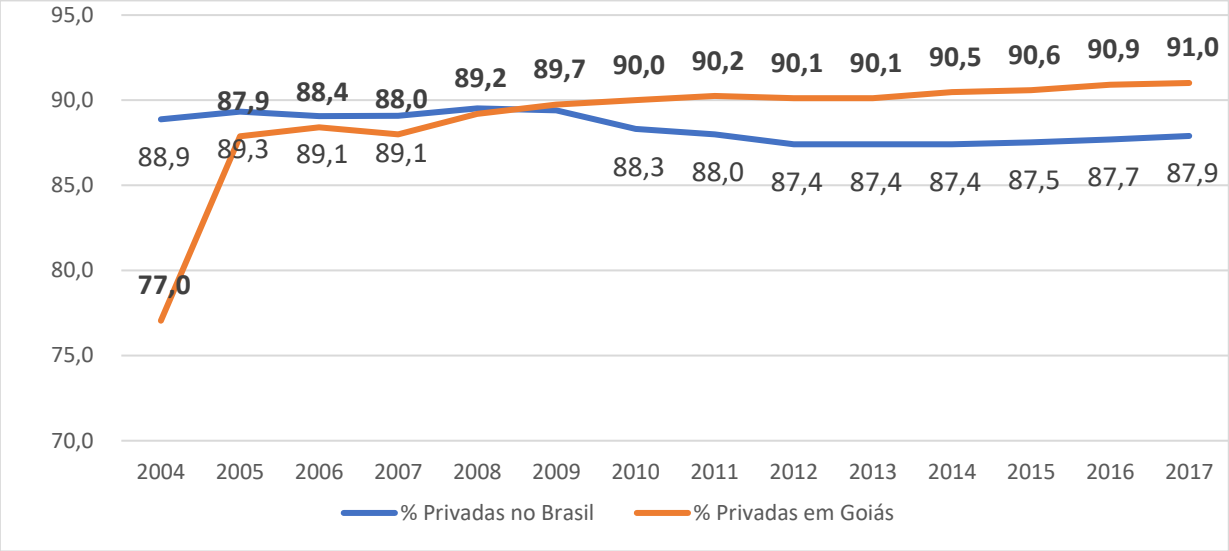
> A iniciativa do Governo Estadual, que instituiu a Bolsa Universitária em março de 1999, ao tempo representou uma forma de intervenção singular. De forma geral, aos alunos apresentava-se como única opção o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), do Governo Federal, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos. Comparativamente, a principal distinção do programa estadual reside no fato de os estudantes não ficarem obrigados ao pagamento do valor financiado pelo FIES, pois no PBU/Goiás a contrapartida consiste na prestação de serviços para órgãos públicos e Organizações Não Governamentais (ONGs). (AMISY NETO, 2003, p. 10).

[48] No período de 2004 a 2017 conta-se 4605 docentes que vivenciaram rescisões trabalhistas assistidas pelo Sinpro-GO, em 5902 de homologações registradas neste sindicato, havendo situação de duplicidade do corpo docente em mais de uma homologação (SINPRO-GO, 2018). Foram enviados link convite para o questionário (auto-referido) para 1223 docentes com contatos possíveis (e-mail e aplicativo de rede social para celular), segundo dados presentes no relatório fornecido pelo sindicato (SINPRO-GO, 2018).

[49] Ver momento e dinâmica de surgimento das IES mantidas por Fundações Municipais, públicas que cobram mensalidades, chamadas também de especiais. Cf. Dourado (2001).

Até 2004, ano inicial da série histórica analisada, os dados oficiais registraram 61 IES no estado de Goiás, sendo 77% delas privadas. Desse número constavam quatro centros de educação tecnológica, quatro universidades, dois centros universitários e 51 faculdades (BRASIL, INEP, 2004). Embora a expansão da educação superior privada tenha sido, conforme apresentado, um movimento crescente no Brasil desde os anos de ditadura militar, observa-se a partir de 2009, que o país vivencia queda tanto no percentual do IES e quanto no percentual de matrículas neste tipo de estabelecimento de ensino (Gráfico 07 e 08).

Gráfico 7 - Evolução da quantidade de IES privadas no Brasil e em Goiás entre 2004 e 2017



Fonte: Censo da educação superior (BRASIL, INEP, 2019).

Contudo, o estado de Goiás, neste mesmo ano, 2009, ultrapassa o percentual brasileiro deste tipo de instituição em relação ao total de IES, nestes respectivos contextos, mantendo o crescimento do setor, embora mais tímido do que ocorrera nas décadas anteriores. Naquele ano, as privadas eram 89,7% das IES em Goiás e 89,4% no Brasil e a diferença entre estes percentuais aumentou até 2017 chegando a distanciar-se em 3,1 pontos percentuais (Gráfico 07).

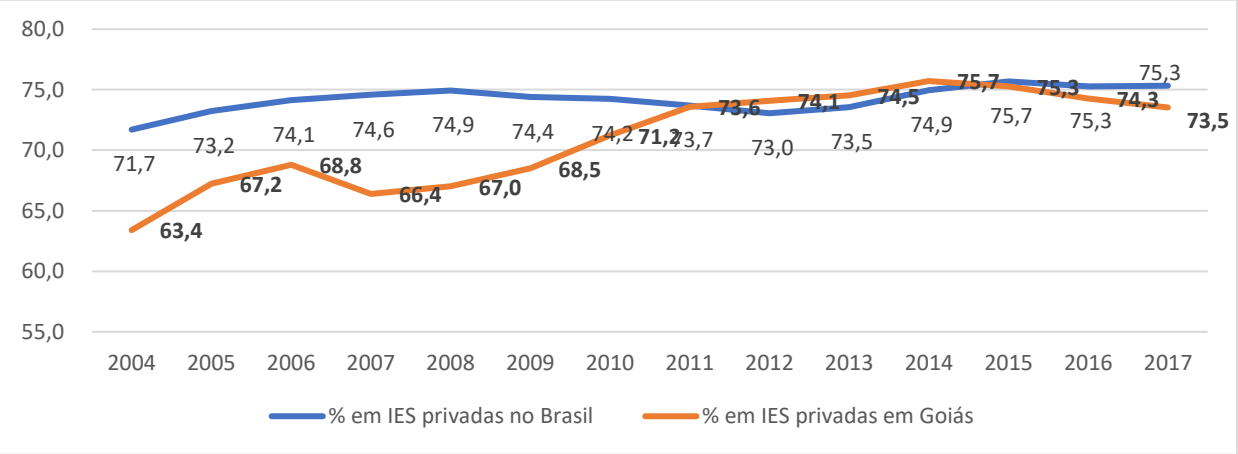
Tabela 3 Número de IES, por organização acadêmica e localização (Capital e Interior), em Goiás, segundo sua categoria administrativa em 2017

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Goiás	**89**	**28**	**61**	**4**	**2**	**2**	**5**	**2**	**3**	**78**	**22**	**56**	**2**	**2**	**-**
Pública	8	3	5	3	1	2	1	-	1	2	-	2	2	2	-
Federal	3	3	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-
Estadual	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	4	-	4	1	-	1	1	-	1	2	-	2	-	-	-
Privada	81	25	56	1	1	-	4	2	2	76	22	54	-	-	-

Fonte: Sinopse estatística da educação superior 2017 (BRASIL, INEP, 2018).

Nas IES privadas, no estado de Goiás, a expansão das matrículas segue acelerada, desde 2004, ultrapassando o percentual em relação ao total de IES apresentado no Brasil no ano de 2012 (73% no Brasil e 74,1% em Goiás), figurando queda apenas nos anos de 2007, 2016 e 2017 (Gráfico 08). No Brasil a queda ocorre entre os anos de 2009 e 2012, retomando crescimento entre 2013 e 2015, e em 2016 e 2017 mostrando-se novamente em queda. O contexto de crise econômica e política que se desenrolou nos anos que se seguiram ao afastamento e *impeachment* de Dilma Roussef sinalizam para a crise no setor nos dois últimos anos da série histórica analisada.

Gráfico 8 - Evolução do percentual de matrículas na educação superior privada no Brasil e em Goiás de 2004 a 2017



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, INEP, 2019).

Entre as IES públicas (Tabela 03), eram três as federais existentes até 2017 em Goiás, todas com sede em Goiânia: a Universidade Federal de Goiás (UFG), criada em 1960, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGo)[50], ambos instituídos em 2008, ou recredenciados, já que no ato regulatório de credenciamento no Sistema e-MEC, a data é de 22 de março de 1999, por decreto sem número e sem anexo neste sistema. Entre as IES públicas do Estado soma-se ainda uma estadual, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), criada em 1999, com sede em Anápolis. Destaca-se ainda entre as públicas de Goiás a existência de quatro IES classificadas formalmente como especiais (pública municipal com cobrança de mensalidades). São elas a Universidade de Rio Verde, mantida pela Fundação Universidade de Rio Verde (FESURV), o Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), mantido pela Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior, a Faculdade de Anicuns, mantida pela Fundação Educacional de Anicuns e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba (FAFICH), mantida pela Fundação de Ensino Superior de Goiatuba. Dourado (2001) chama atenção para a criação de IES públicas com mensalidades administradas por fundações municipais, em Rio Verde, Mineiros e Anicuns, e de IES criadas pelo Poder Público e administradas por associações privadas em Goiatuba, Itumbiara, Catalão, Jataí e Luziânia em décadas anteriores.

Na década de 1990 o Plano Diretor da Reforma do Estado de FHC propõe transferir para o setor privado todas as atividades produtivas e para um chamado "setor público não-exclusivo de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle" (AMARAL, 2003, p. 118). A fundação ou outras personalidades jurídicas de direito privado, como as sociedades civis se habilitariam a

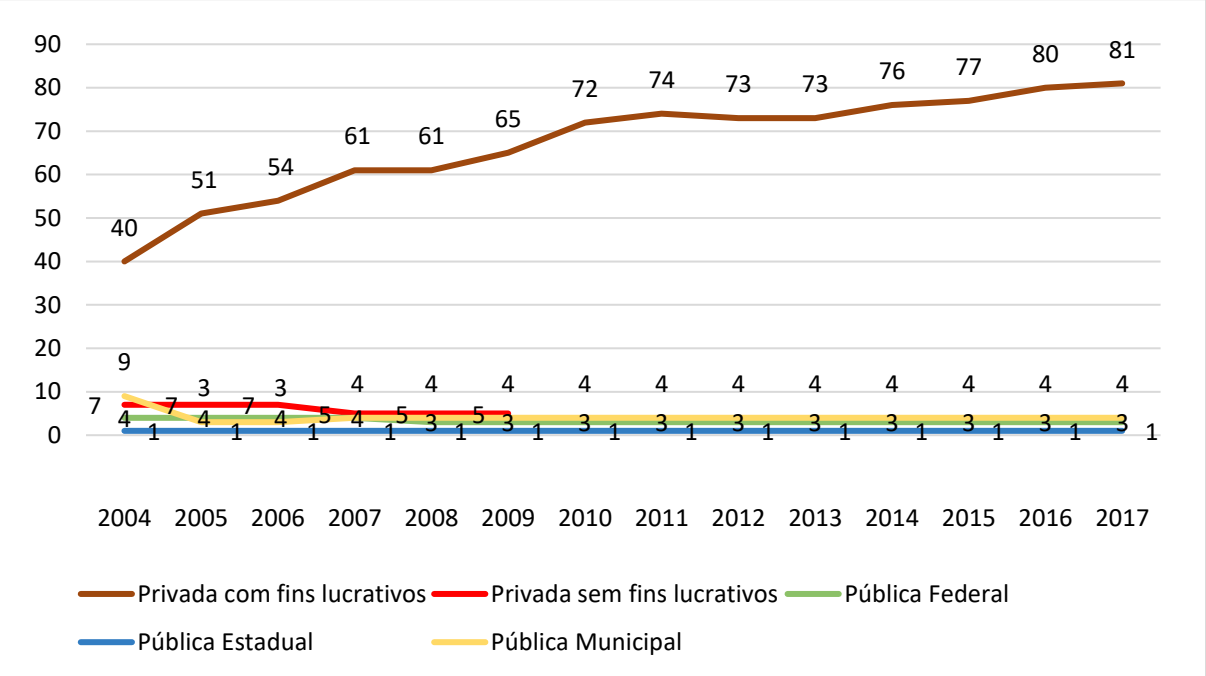
> administrar os recursos humanos, as instalações e os equipamentos pertencentes ao poder público e a receber os recursos orçamentários para seu funcionamento. Seriam celebrados contratos de gestão com o Poder Executivo para a execução da parceria entre o privado e o público. Um Conselho de Administração definiria objetivos e diretrizes de atuação da entidade (AMARAL, 2003, p. 118)[51]

Nos anos 1990 e 2000 cresce no estado o número de Faculdades e Centros Universitários, com administração privada sem fins lucrativos, como as confessionais,

[50] Credenciamento EaD pela portaria no - 984, de 13 de setembro de 2017.
[51] Cf. Amaral (2003, p. 118) sobre o Plano Diretor de Reforma do Estado de 1995.

filantrópicas, mas também e sobretudo cresce o número de instituições com finalidades econômicas, comerciais e lucrativas. Em 2017, no universo das 81 IES privadas existentes em Goiás (91% do total de IES do Estado), apresentam-se, 63 IES privadas com fins lucrativos e 18 sem fins lucrativos (Tabela 04). Os pequenos e médios empreendimentos privados com fins lucrativos expandem-se e convivem com a presença de algumas IES com sede neste Estado mantidas por grupos educacionais de capital aberto que, juntamente com as privadas sem fins lucrativos e as públicas, somaram 89 IES em 2017 (Tabela 04).

Gráfico 9 - Evolução da quantidade de IES com sede em Goiás por categoria administrativa pública e privada de 2004 a 2017



Fonte: Censo da educação superior (INEP, 2019)
* A partir do ano de 2010 os dados não apresentam a distinção na sinopse do caráter lucrativo das IES privadas, sendo elas somadas, neste gráfico às IES com fins lucrativos.

A partir de busca no censo da educação superior de 2017, foi possível localizar e listar em Goiás informações mais detalhadas das 89 instituições. Contudo o dado sumarizado neste relatório dimensiona o espaço social da educação superior que incorpora, objetifica e institucionaliza o capital cultural acadêmico em Goiás de forma parcial, já que, neste relatório, não é possível contar ou visualizar neste espaço as IES que aqui atuam na oferta de cursos superiores, mas não possuem sede neste Estado. Desdobramento que será contemplado, mais adiante e despretensiosamente, reconhecendo a importância e as dimensões direcionadas à massificação neste nível de ensino com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a EaD. Apresentam-se, ali, alguns elementos para futuros questionamentos.

Tabela 4 Distribuição das IES privadas com sede em Goiás em 2017 por categoria administrativa e organização acadêmica (município de oferta e ano de credenciamento).

Categoria Administrativa e Organização Acadêmica (Município de oferta e ano de credenciamento)	**Quant. IES GO**
Privada com fins lucrativos (RMG: 22 IES)	**65***
Centro Universitário (RMG: 02 IES)	**3**
Centro Universitário de Goiás (Goiânia – RMG, 1973)	
Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste (Luziânia, 1990)	
Centro Universitário Alves Faria (Goiânia – RMG, 2000)	
Faculdade (RMG: 20 IES)	**62***
Centro de Ensino Superior de Jataí (Jataí, 1985)	
Faculdade Evangélica de Rubiataba (Rubiataba, 1997)	
Faculdade Cambury (Goiânia – RMG, 1998)	
Faculdade Padrão (Goiânia – RMG, 1998)	
Faculdade de Jussara (Jussara, 1998)	
Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (Trindade – RMG, 1999)	
Faculdade de Piracanjuba (Piracanjuba, 1999)	
Faculdade de Caldas Novas (Caldas Novas, 1999)	
Instituto de Ciências Sociais e Humanas (Valparaíso de Goiás, 1999)	
Faculdade de Ciências e Educação Sena Aires (Valparaíso de Goiás, 2000)	
Faculdades Integradas IESGO (Formosa, 2000)	
Faculdade Araguaia (Goiânia – RMG, 2001)	
Faculdade Sul-Americana (Goiânia – RMG, 2001)	
Faculdade Almeida Rodrigues (Rio Verde, 2002)	
Faculdade Anhanguera de Anápolis (Anápolis, 2002)	
Faculdade Anhanguera de Valparaíso (Valparaíso, 2002)	
Faculdade Montes Belos (São Luiz dos Montes Belos, 2002)	
Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues (Rio Verde, 2002)	
Faculdade Almeida Rodrigues (Rio Verde, 2002)	
Faculdade Anhanguera de Anápolis (Anápolis, 2002)	
Faculdade Anhanguera de Valparaíso (Valparaíso, 2002)	
Instituto Superior de Educação Santa Rita de Cássia (Itumbiara, 2003)	
Faculdade Montes Belos (São Luiz dos Montes Belos, 2002)	
Faculdade Santa Rita de Cássia (Itumbiara, 2003)	
Faculdade Unida de Campinas (Goiânia – RMG, 2004)	
Faculdade Estácio de Sá de Goiás (Goiânia – RMG, 2004)	
Escola Superior Associada de Goiânia (Goiânia – RMG, 2004)	
Faculdade Quirinópolis (Quirinópolis, 2004)	
Faculdade de Iporá (Iporá, 2004)	
Faculdade Sul da América (Aparecida de Goiânia – RMG, 2005)	
Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (Goiânia – RMG, 2005)	
Faculdade de Ensino Superior de Catalão (Catalão, 2005)	
Faculdade CGESP (Goiânia – RMG, 2006)	

Faculdade Brasil Central (Águas Lindas, 2006)
Faculdade Serra da Mesa (Uruaçu, 2006)
Faculdade de Inhumas - Fac-Mais (Inhumas – RMG, 2006)
Faculdade Delta (Goiânia – RMG, 2007)
Faculdade União de Goyazes (Trindade – RMG, 2007)
Faculdade Mineirense (Mineiros, 2007)
Faculdade Aliança de Itaberaí (Itaberaí, 2007)
Faculdade Evangélica de Ceres (Ceres, 2007)
Faculdade Noroeste (Goiânia – RMG, 2008)
Faculdade Jataiense (Jataí, 2008)
IPOG - Instituto de Pós-Graduação & Graduação (Goiânia – RMG, 2009)
Faculdade Pitágoras de Goiânia (Goiânia – RMG, 2009)
Faculdade do Norte Goiano (Porangatu, 2009)
Faculdade Metropolitana de Anápolis (Anápolis, 2010)
Faculdade de Tecnologia Gap (Anápolis, 2011)
Faculdade Itapuranga (Itapuranga, 2011)
Faculdade de Morrinhos (Morrinhos, 2013)
Faculdade do Planalto Central (Formosa, 2013)
Faculdade Evangélica de Jaraguá (Jaraguá, 2014)
Faculdade Unida de Campinas Goiânia - FacUnicamps (Goiânia – RMG, 2015)*
Faculdade Una de Catalão (Catalão, 2015)*
Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás (Senador Canedo – RMG, 2016)
Faculdade João Paulo II (Quirinópolis, 2016)*
Faculdade Logos (Novo Gama, 2016)*
Faculdade ICG (Goiânia – RMG, 2017)
Faculdade Univeritas Universus Veritas Anápolis (Anápolis, 2017)*
Faculdade João Paulo II (Quirinópolis, 2016)*
Faculdade Logos (Novo Gama, 2016)*
Faculdade ICG (Goiânia – RMG, 2017)

Privada sem fins lucrativos (RMG: 10 IES)	**19**
Centro Universitário	**2**
Centro Universitário de Anápolis (Anápolis, 1961)	
Centro Universitário de Mineiros (Mineiros, 1985)	
Faculdade (RMG: 09 IES)	**16**
Centro de Ensino Superior de Catalão (Catalão, 1984)	
Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo (Goiânia – RMG, 1987)	
Faculdade Católica de Anápolis (Anápolis, 1995)	
Faculdade Nossa Senhora Aparecida (Aparecida de Goiânia – RMG, 1999)	
Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (Itumbiara, 1999)	
Faculdade Alfredo Nasser (Aparecida de Goiânia – RMG, 2000)	
Faculdade Lions (Goiânia – RMG, 2001)	
Instituto de Ensino Superior de Rio Verde (Rio Verde, 2001)	
Faculdade Assembleiana do Brasil (Goiânia – RMG, 2002)	
Faculdade de Tecnologia Senai Desenvolvimento Gerencial (Goiânia – RMG, 2004)	
Faculdade de Tecnologia Senai Roberto Mange (Anápolis, 2004)	

Faculdade Raízes (Anápolis, 2004)	
Faculdade de Tecnologia Senai Ítalo Bologna (Goiânia – RMG, 2005)	
Faculdade Evangélica de Goianésia (Goianésia, 2005)	
Faculdade Senac Goiás (Goiânia – RMG, 2007)	
Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (Goiânia – RMG, 2008)	
Universidade	**1**
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Goiânia – RMG, 1959)	
Total Geral (RMG: 32 IES)	**84***

Fonte: Censo da Educação Superior de 2017 (BRASIL, INEP, 2019) e dados do Sistema E-MEC sobre o ano de credenciamento da IES.
* IES que não constavam no Censo da Educação Superior de 2017, mas já disponíveis no Sistema e-MEC (2019).

Para além da RMG, as instituições com sede em Goiás ocupavam principalmente o espaço social de Anápolis, com 11 IES[52], mas também em Rio Verde com quatro instituições, os municípios de Catalão, Formosa, Itumbiara e Valparaíso com três IES, cada um, e Jataí, Mineiros e Quirinópolis, com duas cada. Com uma IES por município estão as cidades de Águas Lindas de Goiás, Anicuns, Caldas Novas, Ceres, Cristalina, Goianésia, Goiatuba, Inhumas, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Jaraguá, Jussara, Morrinhos, Novo Gama, Piracanjuba, Pires do Rio, Porangatu, Rubiataba, Uruaçu e Valparaíso de Goiás.

Goiânia e Luziânia são as cidades com Centros Universitários com fins lucrativos em 2017. Em Luziânia, município do entorno de Brasília, o Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste (Unidesc) teve credenciamento em 1990. A capital abriga dois centros universitários: o Centro Universitário de Goiás (Uni-Anhanguera), com credenciamento em 1973, teve sua transformação acadêmica no ciclo avaliativo para recredenciamento em 2015, que até este ano era mantida pela Associação Goiânia de Ensino (sem fins lucrativos) e o Centro Universitário Alves Faria (Alfa), mantido pelo Centro Educacional Alves Faria Ltda (com fins lucrativos), com transformação acadêmica em dezembro de 2016. No Censo da Educação Superior de 2017, o Uni-Anhanguera, uma das IES pioneiras do Estado de Goiás aparece mantido pela Sociedade Anhanguera de Ensino Ltda (com fins lucrativos), o que figura em um movimento recente de alteração da finalidade lucrativa da mantenedora desta IES.

Os outros dois Centros Universitários sem fins lucrativos estão no interior: o Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), IES credenciada em 1985 e transformação acadêmica em 2011, mantida pela Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior, no município de

[52] Entre as IES com sede em Anápolis está desde 1999 a Universidade Estadual de Goiás, possui unidades e polos diversos municípios do estado, muitos dos quais também sediam outras IES descritas nos dados do censo aqui apresentados.

Mineiros; e, na cidade de Anápolis, o Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica), credenciada em 1961 e mantida pela Associação Educativa Evangélica. Embora não haja no Sistema e-MEC portaria de credenciamento desta IES como Centro Universitário, em seu site institucional a alteração da categoria acadêmica data de 2004.

Nos microdados do censo da educação superior o caráter confessional das IES não aparece mais de forma explícita entre as variáveis e categorias que organizam os relatórios, mas é possível encontrar, entre as privadas de Goiás, no ano de 2017, seis IES mantidas pela instituição privada sem fins lucrativos denominada Associação Educativa Evangélica. São elas: Centro Universitário de Anápolis (Unievangélica) e a Faculdade Raízes, localizada em Anápolis, Faculdade Evangélica de Goianésia, Faculdade Evangélica de Ceres (Facer), Faculdade Evangélica de Jaraguá (Feja), Faculdade Evangélica de Rubiataba (FESC), localizadas nos respectivos municípios que as nominam. Chama atenção o fato de, apesar de todas as seis IES terem a mesma mantenedora, constar que as três últimas aparecem categorizadas administrativamente como sendo com fins lucrativos, ao passo que as três primeiras se classificam como IES sem fins lucrativos. Apontam-se ainda, como instituições sem fins lucrativos de caráter confessional, o Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara – Iles, a Faculdade Católica de Anápolis, a Faculdade Assembleiana do Brasil em Goiânia, além da PUC-GO também na capital. Todas mantidas por associações privadas sem fins lucrativos.

Ainda no grupo das IES sem fins lucrativos de Goiás destacam-se a Faculdade Senac Goiás, mantida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e as três IES mantidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai): Faculdade de Tecnologia Senai de Desenvolvimento Gerencial (Fatesg), Faculdade de Tecnologia Senai Ítalo Bologna e Faculdade de Tecnologia Senai Roberto Mange. Com exceção desta última que tem sede em Anápolis, todas localizadas em Goiânia.

A partir do ano de credenciamento das IES de Goiás organiza-se a exposição nos períodos cronológicos a seguir: período pré-ditadura militar (1959 a 1963); ditadura militar (1964 a 1983); período de redemocratização pré-FHC (1985 – 1993); período FHC (1994 a 2002); período Lula (2003 a 2010) e período Dilma (2011 a 2015).

De 1959 a 1961, período pré-militar, Goiás credenciou a PUC-GO, a UFG e o Centro Universitário de Anápolis (Uni-Evangélica). No período de ditadura militar foram credenciadas três IES no estado: o Centro Universitário de Goiás (Uni-Anhanguera), que alternou sua mantença conforme já descrito; a Universidade de Rio Verde, mantida pro fundação municipal

(Fesurv), ambas credenciadas em 1973; e de 1984, o Centro de Ensino Superior de Catalão, mantida por associação sem fins lucrativos. Período de educação superior pública ou privada sem fins lucrativos.

A partir da redemocratização (1985) até o início do período FHC (1994) foram credenciados em Goiás sete IES: em 1985 credenciou-se por decretos: o Centro de Ensino Superior de Jataí – Cesut, mantida por associação com fins lucrativos; o Centro Universitário de Mineiros, mantida por fundação municipal com da categoria administrativa alterada em 2014 para especial, conforme art. 242 da CF de 1988. Seu credenciamento em Centro Universitário foi em 2011; a Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns também é IES credenciada em 1985 e mantida por fundação municipal e em 2017 passa a ser chamada de Faculdade de Anicuns. Em 1987 credenciou-se, em Goiânia, o Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo, quarta da capital e terceira entre as privadas, no rol das pioneiras. A Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba, também fundação municipal, credencia-se em 1988. O Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste de 1990, que passou por dois processos de transferência de mantença: em 2018 de Brasil Empreendimentos Educacionais S.A para Unidesc Ltda e em 2017 da Associação Educacional do Planalto Central para Brasil Empreendimentos Educacionais S.A., de Montes Claros, MG. Em 1993 a Universidade Salgado de Oliveira – Universo, totalizando sete IES credenciada no estado no período de início da redemocratização até 1994, contudo essa IES começa a atuar em Goiás apenas no final desta década.

No primeiro mandato de FHC (1994 a 1997) foram credenciadas em Goiás apenas duas IES: em 1995 a Faculdade Católica de Anápolis, sem fins lucrativos e em 1997 a Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba, com fins lucrativos, que passou por transferência de mantença de CESUR - Centro de Ensino Superior de Rubiataba Ltda para Associação Educativa Evangélica, com alteração do nome de Faculdade Evangélica de Rubiataba, em 2017. Em 1998, em Goiânia, mais duas IES privadas com fins lucrativos são credenciadas: a Faculdade Cambury e a Faculdade Padrão. A Faculdade de Jussara, atua também desde 1998 em Jussara como IES com fins lucrativos.

Em 1999 são credenciadas em Goiás duas IES privadas sem fins lucrativos (Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara em Itumbiara e a Associação Educacional Nossa Senhora Aparecida - Aensa em Aparecida de Goiânia) e quatro IES com fins lucrativos (Faculdade de Piracanjuba, em Piracanjuba; o Instituto de Ciências Sociais e Humanas em Valparaíso de Goiás; Faculdade de Caldas Novas, em Caldas Novas; Instituto Aphonsiano de

Ensino Superior, em Trindade). O ano de 1999 além de concentrar alto número de credenciamento de IES privadas, também é marcado como o ano que credenciou a Universidade Estadual de Goiás, como pública estadual.

Das quatro IES credenciadas em Goiás no ano 2000 apenas a Faculdade Alfredo Nasser de Aparecida de Goiânia é classificada como sem fins lucrativos. As demais, com finalidades lucrativas são: Faculdade Alves Faria, em Goiânia, com credenciamento como Centro Universitário (Uni-alfa) em 2016; a Faculdade de Ciências e Educação Sena Aires em Valparaíso de Goiás; e Faculdades Integradas Iesgo, em Formosa. Em 2001 eram credenciadas quatro IES privadas com fins lucrativos (Faculdade do Instituto Brasil, em Anápolis; Faculdade Central de Cristalina, em Cristalina; Faculdade Araguaia e Faculdade Sul-Americana, ambas em Goiânia) e duas sem fins lucrativos (Instituto de Ensino Superior de Rio Verde, em Rio Verde; Faculdade Lions, em Goiânia).

No último ano do período FHC, 2002, são nove as IES credenciadas no estado de Goiás, apenas duas na capital. Entre as IES privadas com fins lucrativos duas credenciadas são mantidas pela Anhanguera Educacional Participações S/A, a Faculdade Anhanguera de Anápolis com transferência de Mantença em 2017, e a Faculdade Anhanguera de Valparaíso, com unificação de mantida em 2009, sem documento anexo no Sistema E-MEC. Ainda como com fins lucrativos em 2002 estão o Instituto Superior de Educação Padrão em Goiânia; a Faculdade Almeida Rodrigues e o Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues, ambos em Rio Verde; Faculdade Montes Belos, com unificação de mantidas em 2008[53], em São Luís de Montes Belos; Faculdade Cambury Formosa, em Formosa; e Faculdade do Sudeste Goiano em Pires do Rio. A Faculdade da Igreja Ministério Fama que teve alteração de nome para Faculdade Assembleiana do Brasil, em Goiânia, é a única sem fins lucrativos credenciada em 2002.

No primeiro mandato de Lula (2003 – 2006) foram 19 IES credenciadas e no segundo (2007 – 2010) foram 12. No primeiro mandato de Dilma (2011 – 2014) foram apenas cinco as IES credenciadas. De 2003 a 2006 credenciou-se como privada com fins lucrativos a Faculdade Santa Rita de Cássia em Itumbiara; em 2004 a Faculdade de Iporá em Iporá, a Faculdade Quirinópolis; Faculdade Unida de Campinas; Faculdade Estácio de Sá de Goiás e; Escola Superior Associada de Goiânia, todas em Goiânia; Faculdade de Tecnologia de Catalão, em

[53] Fica declarada extinta a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Fortaleza (1990), ficando a cargo da mantenedora e da Faculdade Nordeste (1772) toda a responsabilidade."

Catalão. Entre as sem fins lucrativos de 2004 estão a Faculdade Raízes; e a Faculdade de Tecnologia Senai Roberto Mange, ambas em Anápolis.

Em 2005 foram três privadas com fins lucrativos: Faculdade Sul da América, em Aparecida de Goiânia; Faculdade Brasileira de Educação e Cultura em Goiânia; e a Faculdade de Ensino Superior de Catalão, em Catalão, com alteração do nome da IES para Instituto Universitário Una de Catalão - Catalana. Como IES privada sem fins lucrativos em 2005 estão a Faculdade Evangélica de Goianésia, com alteração de denominação de Faculdade Betel de Goianésia para Faculdade Evangélica de Goianésia, em 2010 e transferência de mantença em 2008; a Faculdade de Tecnologia Senai de Desenvolvimento Gerencial e a Faculdade de Tecnologia Senai Ítalo Bologna, ambas em Goiânia. No último ano do primeiro mantado de Lula, 2006, são três com fins lucrativos (Faculdade Serra da Mesa, em Uruaçu; Faculdade de Inhumas - Fac-Mais, em Inhumas; e Faculdade Brasil Central, com alteração do nome para Faculdade Linear, em Águas Lindas de Goiás) e uma privada sem fins lucrativos, a Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil, em Santo Antônio do Descoberto. O campo da educação superior, além da RMG, intensifica a interiorização, neste período, pelo credenciamento de IES em municípios do interior do estado.

No segundo mandato Lula (2007 a 2010) são 12 as IES credenciadas. Em 2007, sendo cinco com fins lucrativos: Faculdade de Ceres, com alteração do nome de Faculdade de Ceres (Faceres) para Faculdade Evangélica de Ceres (Facer) em 2017; Faculdade Aliança, em Itaberaí[54]; a Faculdade Mineirense, em Mineiros, com alteração de denominação, antes Faculdade de Ensino Superior Morgana Potrick; a Faculdade União de Goyazes, em Trindade; Faculdade Delta, em Goiânia. As duas últimas na RMG. A Faculdade de Tecnologia Senac Goiás, com alteração do nome para Faculdade SENAC Goiás - FacSenacGO, mantida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, com sede em Goiânia é a única sem fins lucrativos credenciada em 2007.

Em 2008 surgem como IES com fins lucrativos em Goiás a Faculdade Noroeste em Goiânia, com alteração do nome de Faculdade de Educação, Ciência e Tecnologia em 2010; e Faculdade Jataiense, em Jataí. Sem fins lucrativos apenas o Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás, em Goiânia.

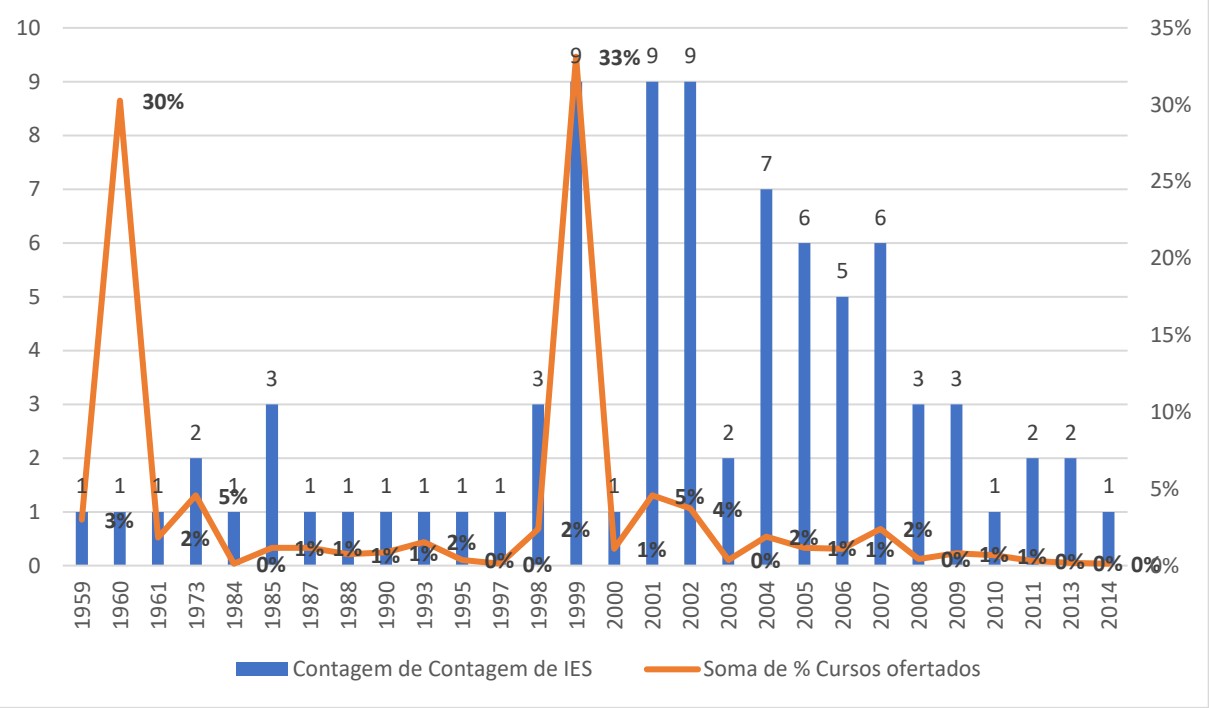
---

[54] Alterou nome para Faculdade Aliança de Itaberaí. Transferência de mantença pela portaria n. 64 de 03/02/2017, de SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ALIANCA S/S LTDA - ME Cód. 2490 para CENTRO DE CIENCIAS DE ITABERAI - CCI - ME Cód. 15991, tendo em vista o Decreto n° 5.773, de 9 de maio de 2006, e suas alterações, a Resolução nº 6, de 8 de julho de 2011, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, e Portaria Normativa nº 19, de 28 de setembro de 2016, do Ministério da Educação.

Em 2009 a Anhanguera Educacional Participações S/A aparece novamente agora como mantenedora da Faculdade Pitágoras de Goiânia, com alteração de nome de Faculdade de Goiânia Unidade I para Faculdade Pitágoras de Goiania em 2015; a Faculdade do Norte Goiano, em Porangatu; o Ipog - Instituto de Pós-Graduação & Graduação, credenciamento para atuar em Goiânia. As três IES de 2009 têm finalidades lucrativas. No fim do período Lula, 2010, como privada com fins lucrativos surge a Faculdade Metropolitana de Anápolis.

O período Dilma (2011 a 2015) credenciou apenas cinco IES, todas privadas com finalidades lucrativas: Faculdade de Tecnologia Gap, em Anápolis; Faculdade Itapuranga, em Itapuranga, credenciadas em 2011. Em 2013, a Faculdade de Morrinhos; em 2014 a Faculdade de Jaraguá. Em 2015 a Faculdade Unida de Campinas Goiânia - FACUNICAMPS GOIÂNIA, com portaria n. 1080 de 24/11/2015, com instituição homônima de Faculdade Unida de Campinas, credenciada em 2004.

Gráfico 10 - Quantidade de credenciamento de IES em Goiás por ano e % de cursos ofertados



Fonte: Censo da Educação Superior para quantidades de cursos ofertados no estado de Goiás (BRASIL, INEP, 2018) e Sistema E-MEC para o ano de credenciamento das IES (BRASIL, MEC, 2019)

No período entre (2016 -2019) buscou-se dados de atualizações no Sistema e-MEC para dar conta do campo, apresentando: em 2016, como privada com fins lucrativos: a Faculdade Logos, em Novo Gama, credenciada pela portaria n. 1436 de 06/12/2016; a Faculdade João Paulo II, credenciada em Quirinópolis, pela portaria n. 93 de 16/02/2016; a Faculdade Una de

Catalão, pela portaria n. 542 de 21/06/2016 em Catalão. Na RMG a Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás, em Senador Canedo, pela portaria n. 1119 de 10/10/2016. A Faculdade ICG, com fins lucrativos mantida pelo Instituto Consciência foi credenciada em Goiânia, pela portaria n. 192 de 03/02/2017. Ainda em 2017, a mantendedora Ser Educacional S.A., instalou em Anápolis a Faculdade *Univeritas Universus Veritas* Anápolis (Portaria n. 699 de 14/03/2017) e Faculdade *Univeritas Universus Veritas* de Goiânia (Portaria n. 1107 de 13/09/2017). Informações que indicam que o campo segue apresentando novas IES privadas em Goiás e na RMG, em expansão, portanto.

Entre as 63 IES com fins lucrativos com sede em Goiás, em 2017, suas respectivas mantenedoras se agrupam da seguinte forma (Tabela 05):

Tabela 5 Quantidade das IES privadas com fins lucrativos com sede em Goiás por natureza jurídica de suas mantenedoras, em 2017

Natureza Jurídica das Mantenedoras	Quantidade de IES
Associação com Fins Lucrativos	4
Associação com Fins Lucrativos - Empresa de Pequeno Porte	1
Empresa Individual de Responsabilidade Ltda – EIRELI	4
Sociedade Anônima	6
Sociedade Empresária	2
Sociedade Empresária Ltda	12
Sociedade Empresária Ltda - Empresa de Pequeno Porte	14
Sociedade Empresária Ltda - Micro Empresa	20
Total Geral	**63**

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do Censo da Educação Superior 2017 (BRASIL, INEP, 2019).

Chama atenção nesta tabela (05), de um lado, a quantidade predominante de sociedades empresárias consideradas Micro Empresas (ME), totalizando as mantenedoras de 20 IES, e Empresas de Pequeno Porte (EPP), que mantêm 14 das IES com sede em Goiás. De outro lado, listam-se seis IES mantidas por quatro Sociedades Anônimas, atuando em Goiás: 1) Anhanguera Educacional Participações S/A, mantenedora de três IES (Faculdade Anhanguera de Anápolis, Faculdade Anhanguera de Valparaíso e Faculdade Pitágoras de Goiânia); 2) Brasil Empreendimentos Educacionais S/A, mantenedora do Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste, em Luziânia, região do entorno de Brasília. É ocupada por IES mantida por S/A, municípios de conglomerado urbanos com alta densidade demográfica como é também a RMG. 3) O grupo Ser Educacional S.A. é mantenedora da Faculdade *Univeritas Universus Veritas* Anápolis, outro município de indicadores de desenvolvimento

mais expressivos no Estado de Goiás[55]. Por fim, na RMG localiza-se a Sociedade Mestra de Educação e Cultura de Goiás S/A como mantenedora da Faculdade Padrão de Aparecida de Goiânia, credenciamento em fevereiro de 2006, mas sem documento anexado no e-MEC e recredenciamento em portaria n. 776 de junho de 2017. Houve alteração da mantenedora desta IES, homônima outra IES em Goiânia, mantida por Centro de Educação e Cultura de Goiânia – Eireli.

A oferta de curso em *campi*, unidade acadêmica ou pólo de apoio presencial de instituições com sede em outros estados não foi até aqui considerada no mapeamento da ocupação do campo da educação superior do estado de Goiás, contudo merece algumas considerações[56]. Ao explorar o banco de dados do censo da educação superior de 2017, que disponibiliza informações sobre a oferta de cursos superiores no estado, foi possível localizar mais 33 IES (19 com fins lucrativos, 11 sem fins lucrativos e 3 públicas federais) com sede em outros Estados do país a formarem pessoas em nível superior em 60 dos municípios[57] goianos (Apêndice 03). Entre as públicas federais ofertam cursos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) as seguintes instituições: Universidade de Brasília, a Universidade Federal de Santa Catariana e a Universidade Federal de São Carlos, todas de outras unidades federativas (UF) do país.

---

[55] Embora não apareça no censo da educação superior de 2017, a Faculdade *Univeritas Universus Veritas* de Goiânia também é mantida pela Ser Educacional S.A., credenciada pela Portaria n. 1107 de 13/09/2017 e com alteração de sua denominação anterior Faculdade Maurício de Nassau de Goiânia pela resolução n. 421001 de 10/01/2017, movimento que também se deu com a IES de Anápolis que tem a mesma mantenedora.

[56] As atividades presenciais serão desenvolvidas na sede da instituição, nos polos EaD constantes em anexo dos atos regulatórios que credenciam e recredenciam a respectiva IES e em polos EaD constantes do Cadastro e-MEC, em conformidade com o art. 16, do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e art. 12, da Portaria Normativa MEC nº 11, de 21 de junho de 2017. O ato de recredenciamento é válido pelo prazo de 8 (oito) anos, conforme previsto na Portaria Normativa nº 1, de 3 de janeiro de 2017. O credenciamento dos pólos de apoio presencial para oferta de cursos EaD, até 2017, dá-se tendo em vista o Decreto n° 5.773, de 9 de maio de 2006, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a Portaria Normativa nº 40, de 11, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010 e a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, do Ministério da Educação. A partir de 2004 os credenciamentos de IES em EaD se davam tendo em vista o Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no Parecer no 102/2006 e no Parecer no 301/2003, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Em 2008 os momentos presenciais obrigatórios dos cursos superiores a distância, se davam nos termos do §2o do Art. 45o da Portaria Normativa n° 40, de 12 de dezembro de 2007, podendo ser realizados na sede da Faculdade (ex. Jorge Amado) e nos seguintes pólos de apoio presencial.

[57] Acreúna, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Amaralina, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Aragarças, Bela Vista de Goiás, Caiapônia, Caldas Novas, Campos Belos, Catalão, Cavalcante, Ceres, Cidade Ocidental, Cristalina, Crixás, Formosa, Goianésia, Goiânia, Goianira, Goiás, Goiatuba, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Itumbiara, Jaraguá, Jataí, Jussara, Luziânia, Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Niquelândia, Novo Gama, Palmeiras de Goiás, Piracanjuba, Pirenópolis, Pires do Rio, Planaltina, Pontalina, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Rio Verde, Rubiataba, Santa Terezinha de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, São João d'Aliança, São Miguel do Araguaia, São Simão, Senador Canedo, Trindade, Uruaçu, Valparaíso de Goiás, Vicentinópolis Cf. relação dos municípios com quantidade de cursos ofertados por IES com sede fora do estado de Goiás no Apêndice 1.

Na RMG são 18 as IES privadas com sede fora do estado de Goiás a explorarem seu mercado educacional superior, sendo que destas apenas uma classifica-se como sem fins lucrativos (Tabela 06).

Tabela 6 Mantenedoras de IES privadas fora de sede que ofertam cursos superiores na RMG em 2017 por categoria administrativa e organização acadêmica, com respectivos estados de sede

Privada Com Fins Lucrativos	**17**
Centros Universitários	**5**
BA - Asbec - Sociedade Baiana de Educação e Cultura S/A	
PR - Cenect - Centro Integrado de Educação, Ciência e Tecnologia Ltda	
PR - Cesumar - Centro de Ensino Superior de Maringá Ltda	
SC - Sociedade Educacional Leonardo da Vinci S/S Ltda	
SP - Uniseb União dos Cursos Superiores Seb Ltda	
Faculdades	**5**
DF - Associação Internacional de Educação Continuada – Aiec	
CE - Ceudesp - Centro de Educação Universitário e Desenvolvimento Profissional Ltda	
PR - Dom Bosco Ensino Superior Ltda.	
MG - Siemg Sistema Integrado de Ensino de Minas Gerais Ltda	
PR - Sociedade Técnica Educacional da Lapa Sociedade Simples Ltda	
Universidades	**7**
MS - Anhanguera Educacional Ltda	
RN - Apec - Sociedade Potiguar de Educação e Cultura Ltda	
SP - Cruzeiro do Sul Educacional S.A.	
PR - Editora e Distribuidora Educacional S/A	
BA - Facs Servicos Educacionais Ltda	
SP - Iscp - Sociedade Educacional S.A.	
RJ - Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sa Ltda	
Privada Sem Fins Lucrativos	**1**
Centro Universitário	**1**
SP - Associação Educacional Claretiana	

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior, 2017.

Quanto à natureza jurídica das mantenedoras das IES privadas com sede fora de Goiás e que ofertam cursos superiores nos municípios da RMG, observa-se que cinco delas são definidas como Sociedades Anônimas: ISPCP – Sociedade Educacional S.A. de São Paulo, Editora e Distribuidora Educacional S/A do Paraná, Cruzeiro do Sul Educacional S/A de São Paulo e Sociedade Baiana de Educação e Cultura S/A da Bahia. As demais ‘forasteiras’ (quatro)

com fins lucrativos se apresentam como Sociedades Empresárias Ltda. Apenas uma sem fins lucrativo, Ação Educacional Claretiana (Tabela 06).

Ao longo da série histórica observada (2004 – 2017) a questão sede e foro das personalidades jurídicas que sustentam as IES, nas combinações possíveis de mantidas e mantenedoras, se complexifica também com os marcos regulatórios para educação a distância. Sobre localização da sede das IES e sobre a possibilidade de oferta de curso em outras localidades o parecer do CNE 282 de 2002, que orientava sua compreensão no começo da série histórica do estudo (2004), a partir da definição do conceito de sede e foro das mantenedoras, fundamenta a separação das duas personalidades jurídicas que sustentam a IES. As categorias administrativas destas instituições são classificadas a partir daquelas que as mantém, portanto.

> O conceito de sede é o da legislação civil, que nas pessoas jurídicas de Direito Privado corresponde ao município em que foram registrados seus atos constitutivos. A legislação educacional vigente distingue, claramente, a entidade mantenedora e a instituição mantida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), em seu art. 19, aponta as categorias administrativas em que se classificam as instituições de ensino de acordo com a natureza jurídica da entidade mantenedora. A entidade mantenedora tem personalidade jurídica própria podendo se constituir sob qualquer das formas admitidas em Direito e, quando constituída como fundação, será regida pelo art. 24 do Código Civil (art. 3o, Dec. 3.860/2001). A instituição de ensino mantida, ao contrário, é uma entidade que, em virtude da sua natureza, não pode ser titular de direitos e obrigações da vida civil. Este é o motivo pelo qual se faz referência à abrangência territorial das instituições de ensino superior e à sede da mantenedora. (...) Assim, nada impede que a mantenedora tenha sede em um município e a sua mantida tenha sido credenciada para atuar em município diferente, observada a restrição contida na norma. No entanto, vale ressaltar que as instituições universitárias podem atuar descentralizadamente, com a oferta de cursos no campus em que se localiza a administração central da IES e nos demais campi autorizados e devidamente citados no estatuto, observado o princípio da organicidade e unicidade (Parecer CNE/CES 282/2002).

O capítulo IV do Decreto n. 5.622 de 2005, no fim da série histórica (2017), regulamenta o art. 80 da LDB, sobre oferta de cursos superiores na modalidade a distância. O decreto define que as IES com prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para isso poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas e o número de vagas, observada sua capacidade institucional, tecnológica e operacional. Os cursos devendo ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição, de acordo com o decreto. As IES sem as referidas prerrogativas dependem da regulação junto aos órgãos competentes, com avaliação externa inclusive. Ainda sobre o campo da educação superior que se amplia e complexifica com a EaD, as derradeiras alterações normativas da série histórica prescrevem que:

> Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.
>
> § 1º O credenciamento de que trata o **caput** considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de educação a distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso (Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017).

Na contagem dos cursos superiores com oferta na RMG com sede fora do estado inserem-se Bela Vista de Goiás, Goianira e Nerópolis entre os municípios da RMG com oferta de educação superior em polo, unidade acadêmica, UAB e Educação a Distância. Era de se supor que a concentração de IES em Goiânia fosse mais elevada em relação ao interior, o que não significa que movimentos de expansão deste campo não tenham ocorrido pelo estado, primeiramente como fenômeno de interiorização da educação superior, conduzidos por agentes locais e regionais motivados por demandas regionalizadas de integração com o desenvolvimento nacional (DOURADO, 2001) e, em seguida, como potencial a ser explorado por IES, públicas e privadas, que, com sede fora do estado, são autorizadas a abrirem unidades acadêmicas e polos[58], principalmente de EaD, em municípios, estrategicamente definidos que geralmente já têm oferta de cursos superiores presenciais por IES locais.

2.2. Educação Superior privada na Região Metropolitana de Goiânia: dinâmica da expansão

Examinou-se anteriormente, em Goiás, de forma quantitativa, as IES por categoria administrativa, e seus desdobramentos possíveis principalmente das privadas e suas mantenedoras, além de classificá-las em tipo de organização acadêmica. Neste tópico a exposição segue tal taxonomia, mas aprofunda-se o detalhamento rumo à caracterização dos tipos de identidades institucionais das IES que atuam na Região Metropolitana de Goiânia (RMG).

[58] Cf. Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. (Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017).

A RMG, também conhecida como Grande Goiânia, é uma região territorial definida como conglomerado urbano constituída pela Lei Complementar Estadual (LCE) n. 27 de 1999 (GOIÁS, 1999) a partir da conurbação de cidades vizinhas à capital do estado, Goiânia, e que por isso compartilham interesses próprios de regiões metropolitanas, como por exemplo a utilização de transporte coletivo, saúde e educação.

Em 2017 a RMG é composta, conforme a LCE no 78 de 2010 (GOIÁS, 2010), de uma área de 7.397,203 km^2, por dezenove municípios, além da capital: Abadia de Goiás, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Bonfinópolis, Brazabrantes, Caldazinha, Caturaí, Goiânia, Goianápolis, Goianira, Guapó, Hidrolândia, Inhumas, Nerópolis, Nova Veneza, Santo Antônio de Goiás, Santa Bárbara de Goiás, Senador Canedo, Terezópolis de Goiás e Trindade. Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, residem nesta região 2.173.141 habitantes, o que equivale a 39,3% de toda a população do estado. Goiânia, a principal cidade da região, apresenta 60% da população da RMG e concentra a maior parte dos empregos e do produto interno bruto (PIB) deste território. A economia da RMG é "com base nos Censos Demográficos de 2000 e 2010, e apresentou o índice de desenvolvimento humano municipal (IDH-M) situado na categoria de "médio desenvolvimento humano (0,706)" (CUNHA, COSTA, BARREIRA, 2017).

Segundo estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015), a análise dos indicadores populacionais das últimas décadas mostra um expressivo crescimento populacional da RMG e do setor de serviço como atividade econômica relevante. Sendo a região mais populosa e urbanizada do estado de Goiás com taxa de urbanização de 98%, são quatro os municípios que concentravam aproximadamente 90% de sua população: Goiânia, Aparecida de Goiânia, Trindade e Senador Canedo, somando 1.946.589 habitantes (IPEA, 2015). Estes são, não por acaso, os municípios da RMG a apresentarem as IES privadas que constituem o foco deste estudo, aos quais junta-se também o município de Inhumas.

"A participação da população metropolitana no total estadual era de 36,2% em 2010, correspondendo a dois terços do total do estado de Goiás e concentrando um terço de seus eleitores, cerca de 80% de seus estudantes universitários e 36,9% de seu produto interno bruto (PIB) (IMB e Goiás, 2012)" (IPEA, 2013). Em diagnóstico recente, o governo do estado de Goiás, apontou desequilíbrio na distribuição espacial de equipamentos urbanos e serviços públicos (sociais, econômicos, culturais e de lazer) na RMG, sobrecarregando Goiânia (GOIÁS, SECIMA, 2018). O incentivo à IES que queiram instalar-se nestes municípios, como um tipo de equipamento urbano estaria no planejamento de descentralização.

Tabela 7 Quantidade das IES públicas e privadas com sede na Região Metropolitana de Goiânia em 2017

IES com sede na RGM	Quant. de IES
Privada com fins lucrativos	**23**
Centro Universitário (02 em Goiânia)	2
Faculdade (15 em Goiânia; 02 em Trindade; 02 Aparecida de Goiânia; 01 em Inhumas; 01 em Senador Canedo)	21
Privada sem fins lucrativos	**10**
Faculdade (07 em Goiânia, 02 em Aparecida de Goiânia)	9
Universidade (01 em Goiânia)	1
Pública Federal	**3**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (02 Goiânia)	2
Universidade (01 Goiânia)	1
Total Geral	**36**

Fonte: Censo da Educação Superior, 2017 (INEP, 2018).

Além das 25 IES privadas da capital, na RMG, Aparecida de Goiânia apresenta, segundo dados do censo da educação superior de 2017, quatro IES privadas: duas sem fins lucrativos e duas com fins lucrativos. A Faculdade Nossa Senhora Aparecida (Fanap), criada em 1999, e a Faculdade Alfredo Nasser (Fan), criada em 2000, apresentam-se como IES privadas sem fins lucrativos neste município. Outras duas caracterizam-se com fins lucrativos: a Faculdade Padrão, criada em 1998 e mantida pelo Sociedade Mestra de Educação e Cultura de Goiás S/A, e a Faculdade Sul da América (Suldamérica), criada em 2004 e mantida por Faculdade e Colégio Sul D'América Ltda - EPP[59].

Ainda na RMG, há no município de Trindade duas IES com fins lucrativos, o Instituto Aphonsiano de Ensino Superior, credenciada em 1999 e a Faculdade União de Goyazes (FUG), credenciada em 2007. Em Inhumas, a Faculdade de Inhumas (Fac-Mais) foi credenciada em 2006. Senador Canedo apresentava, segundo o censo de 2017, apenas uma com fins lucrativos, Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás (Fateg), credenciada em 2015, mantida pelo Instituto de Tecnologia e Educação de Goiás - Eireli[60].

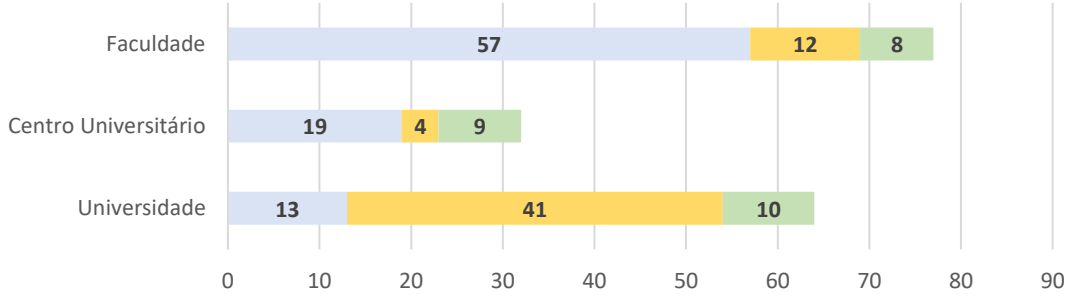
Em 2017, 34 municípios goianos apresentavam IES com sede em seus territórios. Goiânia, que concentra neste ano 28 das IES de Goiás (31,4%), Aparecida de Goiânia com

[59] Nas relações mais atualizadas (E-MEC, 2019), aparece mais uma nesta categoria administrativa, a Faculdade Cidade de Aparecida de Goiânia (FacCidade), credenciada em 2017.

[60] Nos relatórios mais atualizados da RMG (BRASIL, E-MEC, 2019) surgem mais duas IES em Senador Canedo, que não constam do Censo 2017: a Faculdade Padrão de Senador Canedo (Fapsc), mantida por uma Sociedade Anônima, Sociedade Mestra de Educação e Cultura de Goiás S/A, credenciada em 2017, e uma sem fins lucrativos, a Faculdade Evangélica de Senador Canedo (Fesc), credenciada no mesmo ano.

quatro, Trindade com duas, Inhumas e Senador Canedo com uma cada um, são os municípios da RMG, nas quais se situam as IES que fazem parte do recorte empírico exposto mais detalhadamente no próximo tópico deste capítulo. A caracterização das IES privadas nas quais atuaram os 126 docentes respondentes desta pesquisa não a identifica nominalmente, apenas em sua organização acadêmica e finalidades lucrativas, oportunizando também a declaração de desconhecimento, por parte dos respondentes. A maioria dos respondentes, 87 pessoas (70,7%), relataram no questionário como se caracterizam as IES cujas experiências de trabalho docentes se deram. Deste grupo, 57 pessoas (45,2%) relataram experiências em faculdade com fins lucrativos.

Gráfico 11 - Tipo de IES por organização acadêmica e finalidade lucrativa em que atuaram docentes de IES privada da RMG

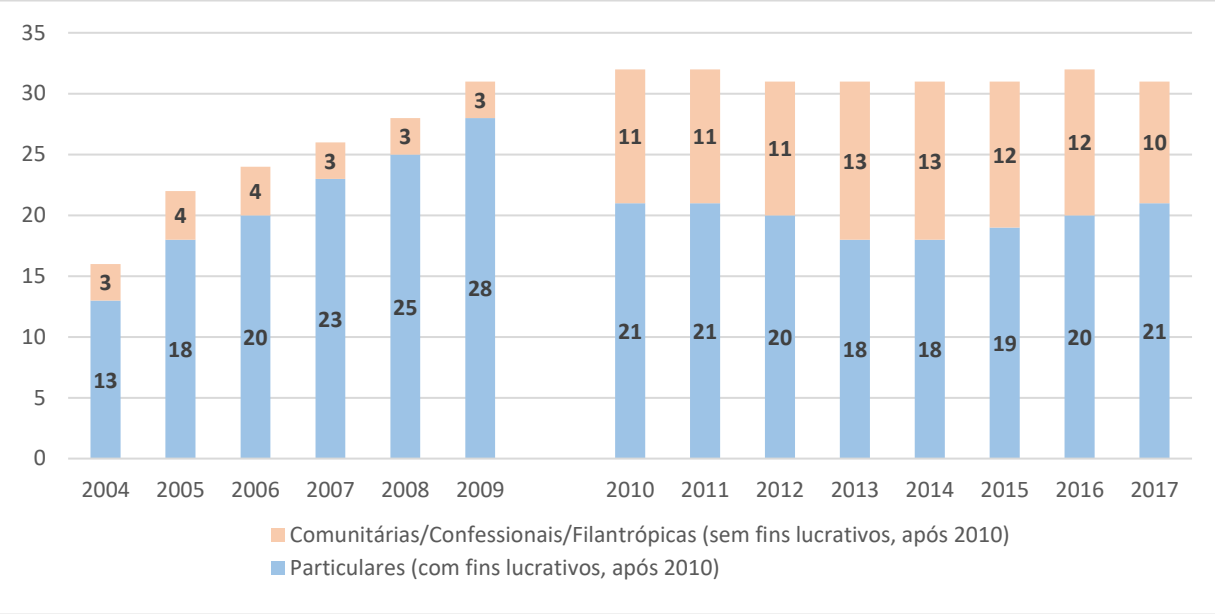


	Universidade	Centro Universitário	Faculdade
Privada com fins lucrativos	13	19	57
Privada sem fins lucrativos	41	4	12
Não sei	10	9	8

Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Em centros universitários, foram 32 os/as respondentes que experimentaram ali relações e condições de trabalho docente, sendo que 19 (15,1%) afirmaram ser a instituição em questão com fins lucrativos e 4 (3,2%) sem fins lucrativos. No caso das universidades, foram 64 docentes (54%) que relataram sobre suas experiências profissionais ali. Sendo que destes, 41 (32,5%) caracterizaram a universidade como sem fins lucrativos e 13 (10,3%) com fins lucrativos. Percentuais importantes de docentes alegaram não saber caracterizar a IES com relação às suas finalidades lucrativas (Universidade, 7,9%; Centro Universitário, 7,1% e Faculdade, 6,3%). Isto mostra que há docentes nas IES privadas que não se interessam em conhecer esta característica das instituições em que trabalham, ou não têm clareza disso.

Gráfico 12 - Credenciamento de IES privadas da RMG por finalidade lucrativa de 2004 a 2017



Fonte: Dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019).
* A partir dos dados de 2009 as privadas são caracterizadas como com ou sem fins lucrativos, ao invés de convencionais, comunitárias e filantrópicas.

Embora não se possa nominá-las pelas respostas dos 126, sabe-se supor, senão individualmente, pelo menos em grupo, segundo a Tabela 8, as IES dos referidos relatos. Ao final deste capítulo e nos próximos mais relatos se inserem articulando-se às demais conhecimentos teóricos e informações documentais sobre as IES privadas da RMG.

Tabela 8 Distribuição de percentual de cursos ofertados em IES privadas na RMG em 2017 com município de oferta, categoria administrativa e ano de credenciamento.

ANO DE CREDENCIAMENTO - IES NA RMG **Município (quantidade de IES) por Categoria Administrativa**	**% de Cursos na RMG**
Aparecida de Goiânia (04 IES privadas)	**14,04%**
Privada com fins lucrativos (02 IES)	**2,13%**
1998 FACULDADE PADRÃO	0,85%
2005 FACULDADE SUL DA AMÉRICA	1,28%
Privada sem fins lucrativos (02 IES)	**11,91%**
1999 FACULDADE NOSSA SENHORA APARECIDA	4,26%
2000 FACULDADE ALFREDO NASSER	7,66%
Goiânia (25 IES privadas)	**78,72%**
Privada com fins lucrativos (17 IES)**	**50,64%**
1973 CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	11,91%

1998 FACULDADE CAMBURY	5,96%
1998 FACULDADE PADRÃO	4,26%
2000 CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA	7,23%
2001 FACULDADE ARAGUAIA	1,28%
2001 FACULDADE SUL-AMERICANA	2,98%
2004 ESCOLA SUPERIOR ASSOCIADA DE GOIÂNIA	0,85%
2004 FACULDADE UNIDA DE CAMPINAS	3,40%
2004 FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE GOIÁS*	
2005 FACULDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA	0,85%
2006 FACULDADE CGESP	
2007 FACULDADE DELTA	2,55%
2008 FACULDADE NOROESTE	1,28%
2009 FACULDADE PITÁGORAS DE GOIÂNIA	3,40%
2009 IPOG - INSTITUTO DE PÓS-GRADUAÇÃO & GRADUAÇÃO	0,43%
2015 Faculdade Unida de Campinas Goiânia - FACUNICAMPS GOIÂNIA*	
2017 Faculdade ICG*	
Privada sem fins lucrativos (08 IES)	**28,09%**
1959 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	20,85%
1987 INSTITUTO UNIFICADO DE ENSINO SUPERIOR OBJETIVO	3,83%
2001 FACULDADE LIONS	1,70%
2002 FACULDADE DA IGREJA MINISTÉRIO FAMA	0,43%
2005 FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL	0,85%
2005 FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI ÍTALO BOLOGNA	0,43%
2007 FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAC GOIÁS	2,98%
2008 INSTITUTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA DE GOIÁS	0,85%
Inhumas (01 IES)	**1,70%**
Privada com fins lucrativos (01 IES)	
2006 FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	1,70%
Senador Canedo (01 IES)	**0%**
2015 FACULDADE DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DE GOIÁS (FATEG)	0%
Trindade (02 IES)	**5,53%**
Privada com fins lucrativos (02 IES)	
1999 INSTITUTO APHONSIANO DE ENSINO SUPERIOR	1,70%
2007 FACULDADE UNIÃO DE GOYAZES	3,83%
Total Geral	**100,00%**

Fonte: Dados dos relatórios sobre IES e oferta de cursos do censo da educação superior de 2017 (Brasil, Inep, 2018) e datas de credenciamento no Sistema e-MEC (Brasil, Inep, 2019).
* IES presentes no relatório de IES do censo, mas ausentes no relatório de oferta de curso.
** Credenciado em 2002, o Instituto Superior de Educação Padrão de Goiânia não contabilizada entre as IES de Goiás, mas aparece na oferta de curso com 0,43% dos cursos oferecidos em 2017.

Em Goiânia, excluídas da análise as 3 públicas federais, são 25 IES privadas. São pioneiras em Goiás e estão entre as IES privadas da capital a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e o Centro Universitário de Goiás (Uni-Anhanguera), criados pela Decreto n. 47.041 de 17 de outubro de 1959 e Decreto n. 71.832 de 09 de fevereiro de 1973,

respectivamente. Como estas, atuando na capital, o Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo (IUESGO, conhecida também como Faculdades Objetivo), pode ser considerado como IES pioneira em Goiânia, com ato de credenciamento pelo Decreto 94.649 de 17 de julho de 1987.

Na capital, as Faculdades Cambury e Padrão, ao se estabelecerem no campo em 1998, foram as primeiras concebidas em articulação com as reformas do Estado e as políticas educacionais decorrentes do período FHC que se iniciava. Ao retomar as características de organização em contraponto às de instituição, na definição de Chauí, Castro conclui, em seu estudo de caso sobre a Faculdade Cambury, que esta "já nasceu como organização, assim como as demais IES privadas que a sucederam, isto é, uma empresa regida pelas "ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito" (CHAUÍ, 1999, p. 218-219 apud CASTRO, 2004, p. 98).

> Goiânia permaneceu na década de 1980 e início da seguinte, com as 5 IES, dentre elas, duas privadas com fins lucrativos. A década de 1990 trouxe para o município uma nova realidade do ensino superior mediante um processo expansionista das IES com fins lucrativos, decorrente das novas políticas educacionais que orientaram uma reconfiguração do ensino superior privado, nos moldes empresariais, atraindo investimentos de empresários locais e de outros estados. Dessa forma, o município inseriu-se no processo nacional de expansão desse nível de ensino, sobretudo no final dos anos 90, incentivado pelas políticas públicas que direcionam a expansão por meio de processos de flexibilização, de avaliação e de competição entre as IES. Nesse período, foram criadas em Goiânia três IES privadas com fins lucrativos: Primeiramente, a Faculdade Cambury (1998), seguida pela Faculdade Padrão (1998) e Faculdade Alfa (2000). Também, duas universidades com sede em outros estados estabeleceram seus campi no município, no decorrer de 1990 e início de 2000 — a Universo (1996) e a Unip, em 1999 (CASTRO, 2004, p. 89).

É possível, excluídas as chamadas pioneiras da RMG (PUC, Uni-Anhanguera e Faculdade Objetivo), organizar as IES a partir do período político conduzido por FHC (1994-1997 e 1998-2002), Lula (2003-2006 e 2007-2010), Dilma e Temer (2014-2017).

No primeiro mandato de FHC (1994-1998) nenhuma nova IES fora credenciada na RMG. No segundo mandato de FHC (1998–2002), foram 30 IES credenciadas em todo o Estado de Goiás, sendo 11 privadas só na RMG. São as da RMG no período FHC: Faculdade Cambury em 1998; e duas IES denominadas Faculdade Padrão (homônimas), mas com mantenedoras diferentes, em Goiânia e Aparecida de Goiânia, em 1998; Instituto Aphonsiano de Ensino Superior; e Faculdade Nossa Senhora Aparecida, em 1999; Centro Universitário Alves Faria; e Faculdade Alfredo Nasser, em 2000; Faculdade Araguaia; Faculdade Lions; e Faculdade Sul-Americana, em 2001; Faculdade Assembleiana do Brasil em 2002.

Em Goiás foram 38 IES credenciadas, sendo 16 só na RMG no período de governo Lula (2003–2010). São as da RMG neste período: Faculdade Estácio de Sá de Goiás; Faculdade Unida de Campinas; Escola Superior Associada de Goiânia, todas em 2004; Faculdade Sul da América; Faculdade Brasileira de Educação e Cultura; Faculdade de Tecnologia Senai Ítalo Bologna; e Faculdade de Tecnologia Senai de Desenvolvimento Gerencial, em 2005; Faculdade de Inhumas - Fac-Mais; e Faculdade CGESP, em 2006; Faculdade União de Goyazes; Faculdade Senac Goiás; e Faculdade Delta, em 2007; Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás; e Faculdade Noroeste, em 2008; Ipog - Instituto de Pós-Graduação & Graduação; e Faculdade Pitágoras de Goiânia, em 2009.

Nos anos relativos ao período Dilma e Temer vemos como credenciadas no Censo de 2017 uma nova Faculdade Unida de Campinas Goiânia - FacUnicamps Goiânia, em 2015, já que em 2004 já havia IES homônima, mas com outra mantenedora; Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás, em 2016 em Senador Canedo; e em 2017 a Faculdade ICG.

2.3. IES privadas da RMG presentes no relatório Sinpro-GO: quase tudo e mais um pouco

O Sindicato dos Professores de Goiás (Sinpro-GO) insere-se na pesquisa como estratégia metodológica em busca de fonte e recorte de informações para análise. O Sinpro-GO participa do conjunto de instituições e órgãos estruturantes no subcampo da educação superior privada, na medida em que possibilita, de modo relacional, presença e influência na vida individual do trabalhador e da trabalhadora por meio de suas atribuições.

O sindicato surge em 27 de dezembro de 1963 e seus primeiros 22 anos de atuação se deram no contexto da ditadura militar brasileira, "período de forte repressão ao movimento sindical brasileiro, de controle do Estado sobre suas organizações, de perseguição política às lideranças mais combativas e de intervenções em suas entidades pelo Ministério do Trabalho naquela conjuntura política" (SINPRO-GO, 2018). O próprio Sinpro Goiás define que neste período sua atuação "não esteve empenhada na luta geral do povo brasileiro, restringindo-se às questões corporativas, propriamente ditas". A partir dos anos de 1980 este sindicato se engaja nas lutas pela redemocratização do país e atuação da entidade move-se, então, "em direção a uma política sindical classista e de lutas" (SINPRO-GO, 2018). Desde então tem participado em debates nas áreas dos direitos sociais e, particularmente, da educação. Assim, o

sindicato se faz presente em órgãos de Estado, como "Conselho Estadual de Educação, conselhos Municipais de Educação, Fórum Estadual de Educação, Fórum Municipal de Educação, Fórum Goiano de Educação Infantil e Fórum Goiano de Mulheres, Conselho Estadual da Mulher e Conselho Estadual de Igualdade Racial" (SINPRO-GO, 2018). Destacam-se na página do Sinpro-GO na internet as seguintes atuações deste sindicato:

> Movimento de Defesa da Amazônia; de 1983 e 1984 compôs o Comitê Goiano pelas eleições diretas para Presidente da República, participando de dezenas de reuniões e mobilizações, culminando com um comício, que reuniu mais de cem mil pessoas, na Praça Cívica; de 1987 e 1988, foi pioneiro em Goiás, na discussão e na apresentação de propostas à Assembleia Nacional Constituinte; em 1987, realizou a primeira greve geral da história da categoria, em Goiás, culminando com expressiva vitória, política e econômica; em 1989, seus diretores lideraram 51 dias de greve na então Universidade Católica de Goiás (UCC), hoje PUC Goiás, também vitoriosa; em 1997 e 1998, o Sindicato participou, ativamente, dos grandes debates e das mobilizações pró-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estadual e compôs o seu núcleo dirigente (SINPRO-GO, 2018).

Os esforços do Sinpro-GO pautam-se "em defesa da dignidade docente e, para tanto, procura negociar com sindicatos patronais das escolas e instituições particulares de Ensino Superior, convenções coletivas mais vantajosas" (SINPRO-GO, 2018). Destaca-se, neste estudo, a atribuição de assistir, dentro da legalidade da Consolidação das Leis Trabalhistas, os acertos rescisórios de docentes com estabelecimentos, instituições e ou organizações de ensino superior localizadas na RMG. O Sinpro-GO forneceu informações sistematizadas em 2017 sobre as assistências de homologações de rescisões de contrato de trabalho docente com IES privadas que atuam nesta região de Goiás[61].

Das 36 IES constantes do relatório de homologações assistidas pelo Sinpro-GO, 28 delas possuem sede na RMG, cinco IES com sede em Goiás, mas fora da RMG, duas com sede fora do estado e oferta de curso na capital, além de uma instituição não encontrada nos bancos de IES oficiais (Tabela 09). A Associação Educativa do Brasil – Soebras não foi localizada nem no Censo da Educação Superior de 2017 e nem no e-MEC como IES e apresentou segundo o sindicato 32 rescisões desde 2010. As cinco IES com sede em municípios que não participam da RMG são: Faculdades Integradas Iesgo, de Formosa, com 44 rescisões; Faculdade Santa Rita de Cássia, de Itumbiara, com 3; Faculdade Mineirense, de Mineiros também com 3 rescisões;

[61] Três IES (Faculdade Aliança de Itaberaí com uma homologação, a Faculdade de Piracanjuba com seis homologações, a Faculdade Santa Rita de Cássia com três homologações, embora não localizarem na RMG constava do relatório Sinpro-GO, mas foram retiradas do recorte do estudo, sobre relações e condições docente em IES privadas da RMG.

Faculdade Aliança de Itaberaí, em Itaberaí com 1; e Faculdade de Piracanjuba, em Piracanjuba com 6 rescisões. Mais tarde, retiradas das análises, por não fazerem parte da RMG.

Duas com sede fora de Goiás e com oferta de curso na capital estão presentes no relatório das rescisões do Sinpro-GO: Universidade Salgado de Oliveira, de São Gonçalo, do Rio de Janeiro, com 129 rescisões; e Universidade Paulista, de Taubaté, São Paulo, com 463 rescisões assistidas desde 2004, conforme o Sinpro-GO.

Entre as sete IES sem fins lucrativos da RGM presentes no relatório estão: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com 2306 rescisões; Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo, com 384; Faculdade Nossa Senhora Aparecida, com 150; Faculdade Alfredo Nasser, com 286; Faculdade Lions, com 105; Faculdade Assembleiana do Brasil, com 11; e Faculdade Senac Goiás, com 41.

As IES da RMG presentes no relatório de rescisões do Sinpro-GO, com finalidades lucrativas são 20: Centro Universitário de Goiás, com 260 rescisões; Faculdade Padrão de Aparecida de Goiânia, com 28; Faculdade Padrão, com 151[62]; Faculdade Cambury, com 229; Instituto Aphonsiano de Ensino Superior, com 6; Centro Universitário Alves Faria, com 386; Faculdade Araguaia, com 215; Faculdade Sul-Americana, com 204; Escola Superior Associada de Goiânia, com 43; Faculdade Unida de Campinas, com 82; Faculdade Estácio de Sá de Goiás, com 103; Faculdade Brasileira de Educação e Cultura, com 15; Faculdade Sul da América, com 33; Faculdade CGESP, com 1; Faculdade de Inhumas - Fac-Mais, com 21; Faculdade Delta, com 68; Faculdade União de Goyazes, com 40; Faculdade Noroeste, com 30; Ipog - Instituto de Pós-Graduação & Graduação, com 19; Faculdade Pitágoras de Goiânia, com 3 rescisões trabalhistas homologadas no Sinpro-GO, entre os anos de 2004 e 2017. Para cada uma das homologações presentes no relatório constavam informações como: IES contratante, data de contratação, data da demissão, nome do/a docente, data de nascimento do (a) docente contratado(a), além de seu e-mail e telefone[63]. Dentre as sínteses e relações possíveis de serem extraídas destas informações, apresenta-se os tempos investidos nesta carreira, pela idade dos/as docentes e o tempo médio dos contratos por IES.

[62] Apesar de homônimas, as duas IES possuem mantenedoras diferentes: Centro de Educação e Cultura de Goiânia Eireli e a Sociedade Mestra de Educação e Cultura de Goiás S/A. Esta última também mantenedora da recém credenciada Faculdade Padrão de Senador Canedo.

[63] Registra-se que, devido ao recente processo de informatização das atividades deste sindicato, o relatório, embora apresentasse o registro de 5902 homologações no período solicitado, estas não estavam plenamente preenchidas, algumas delas não permitindo o contato com o universo desta pesquisa.

Tabela 9 Síntese do relatório das rescisões de contrato de trabalho docentes homologadas pelo Sinpro-GO, por IES privadas da RGM, entre 2004 - 2017

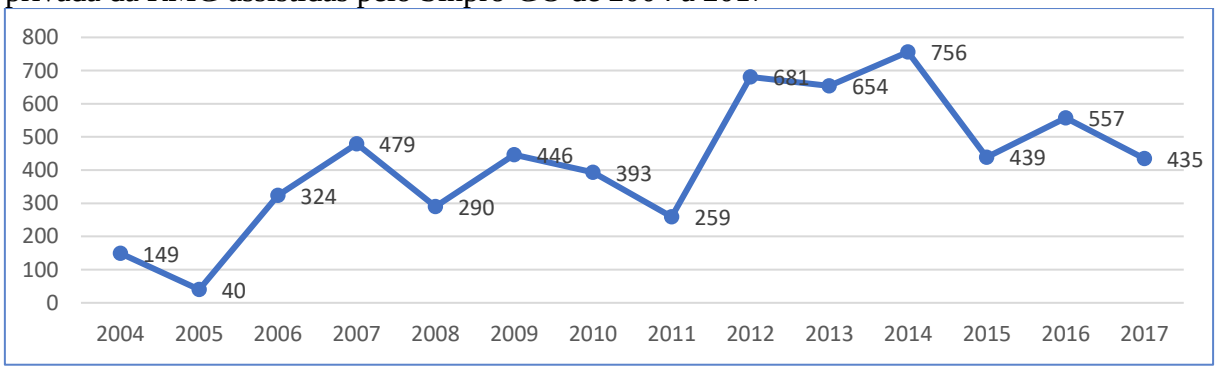
Item	IES	Média de Tempo de contrato	Média de Idade na contratação	Média de Idade na rescisão	Contagem de homologação assistida pela Sinpro-GO
1	PUC GOIAS	5,5	35,9	41,4	2.306
2	UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP	4,9	35,6	40,6	463
3	CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA	4,0	35,1	39,2	386
4	INSTITUTO UNIFICADO DE ENSINO SUPERIOR OBJETIVO - IUESO	3,3	33,6	37,1	384
5	FACULDADE ALFREDO NASSER	4,2	35,4	39,6	286
6	CENTRO UNIVERSITARIO DE GOIAS - UNI-ANHANGUERA	6,4	36,6	43,2	260
7	FACULDADE CAMBURY	3,9	35,0	39,3	229
8	FACULDADE ARAGUAIA	5,0	34,1	37,3	215
9	FACULDADE SUL-AMERICANA	4,2	33,9	37,1	204
10	FACULDADE PADRÃO	4,8	36,6	41,2	151
11	FACULDADE NOSSA SRA APARECIDA	3,5	36,8	40,2	150
12	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	6,9	35,4	42,3	129
13	FACULDADE LIONS - FAC-LIONS	3,0	36,0	38,9	105
14	FACULDADE ESTACIO DE SA DE GOIAS	3,8	35,4	39,6	103
15	FACULDADE UNIDA DE CAMPINAS	3,7	37,4	41,1	82
16	FACULDADE DELTA	3,7	37,8	40,6	68
17	ESCOLA SUPERIOR ASSOCIADA DE GOIÂNIA	2,4	37,2	39,7	43
18	FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAC GOIAS	4,8	35,3	40,9	41
19	FACULDADE UNIAO DE GOYAZES	3,2	32,7	36,0	40
20	FACULDADE E COLEGIO SUL DAMERICA	2,8	30,8	33,6	33
21	FACULDADE NOROESTE	2,2	34,5	36,7	30
22	CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DE INHUMAS	2,9	40,2	43,4	21
23	IPOG-INSTITUTO DE POS-GRADUACAO DE GOIAS	2,7	42,3	45,1	19
24	FACULDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA BRASIL	2,5	35,5	38,2	15
25	FACULDADE ASSEMBLEIANA DO BRASIL	5,2	35,0	41,2	11
27	INSTITUTO APHONSIANO DE ENSINO SUPERIOR	3,3	38,3	41,5	6
28	FACULDADE PITÁGORAS DE GOIÂNIA	3,7	38,0	41,3	3
29	FACULDADE CGESP	2,0	33,0	35,0	1
30	FACULADE PADRÃO (Aparecida)				28
31	FACULDADE DE PIRACANJUBA**	4,5	37,5	41,0	6
32	FACULDADE SANTA RITA DE CÁSSIA**	2,1	44,7	47,0	3
33	FACULDADE MINEIRENSE (antes FAMP-Faculdade Morgana Potrich)**	1,6	28,0	30,0	3
34	FACULDADE ALIANÇA DE ITABERAÍ**	1,5			1
35	FACULDADES INTEGRADAS DE GOIAS** antes Faculdade Ávila (RMG)	3,6	36,8	40,3	44

36	ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA DO BRASIL – SOEBRAS***	5,3	42,1	47,4	32
37	Faculdade Unida de Campinas FacUnicamps (credenciada em 2015)*				
	Total Geral	**3,7**	**35,9**	**39,6**	**5.902**

Fonte: Elaborado a partir do relatório de homologações de rescisões trabalhistas assistidas pelo Sinpro-GO entre 2004 e 2017.
* Faculdade homônima com outra criada em 2004, ambas na capital.
** Destacam-se neste relatório cinco IES com sede em municípios que não participam da RMG: Piracanjuba, Itumbiara, Mineiros, Formosa e Itaberaí. Retiradas das análises da RMG.
***Associação Educativa do Brasil – Soebras não foi localizada nem no Censo da Educação Superior de 2017 e nem no e-MEC como IES.

Não constam registro de rescisões trabalhistas assistidas pelo Sinpro-GO para as seguintes IES da RMG: Faculdade de Tecnologia Senai de Desenvolvimento Gerencial; Faculdade de Tecnologia Senai Ítalo Bologna; Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás; Faculdade Unida de Campinas Goiânia - FacUnicamps Goiânia; Faculdade ICG; Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás. As três últimas, com fins lucrativos, foram credenciadas em 2015, 2016 e 2017, respectivamente, o que pode explicar a ausência no relatório fornecido pelo sindicato.

Gráfico 13 - Total de homologações de rescisão de contrato de trabalho docente com IES privada da RMG assistidas pelo Sinpro-GO de 2004 a 2017

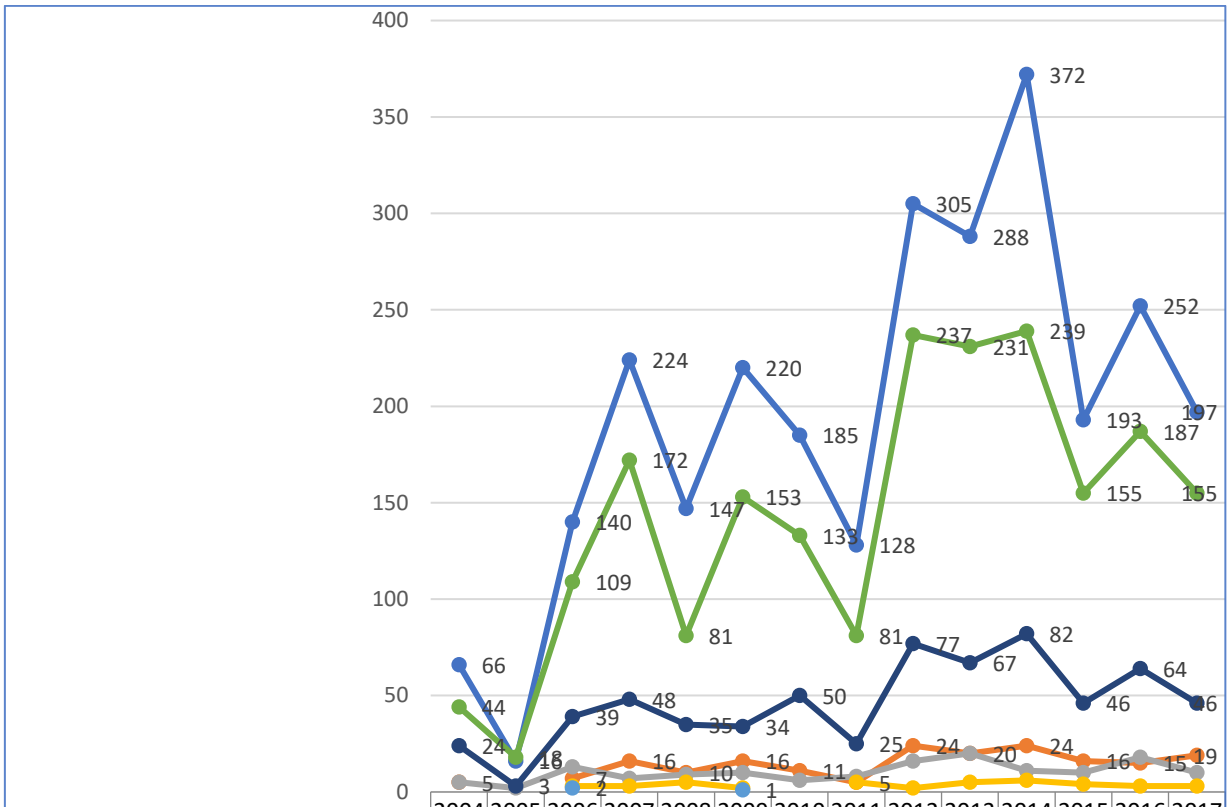


Fonte: Elaborado a partir dos dados fornecidos pelo SINPRO-GO (2004- 2017).

O movimento do fluxo de demissões na série histórica observada coincide com os anos de credenciamento de 44% do total das IES, que em 2017 atuavam no campo[64]. Portanto, a curva ascendente, ainda que com altos e baixos sucessivos, deve-se também ao crescimento do campo com credenciamento de novas IES, principalmente nos anos do primeiro governo Lula (Gráfico13).

[64] A expansão do subcampo da educação superior privada na Grande Goiânia anuncia expansão com credenciamento de novas IES nos anos 2017, 2018 e 2019 que não entraram no censo e podem ser percebidas no e-MEC mais atualizado.

Gráfico 14 - Total de homologações de rescisão de contrato de trabalho docente com IES privada da RMG, assistidas pelo Sinpro-GO de 2004 a 2017, por natureza jurídica da mantenedora

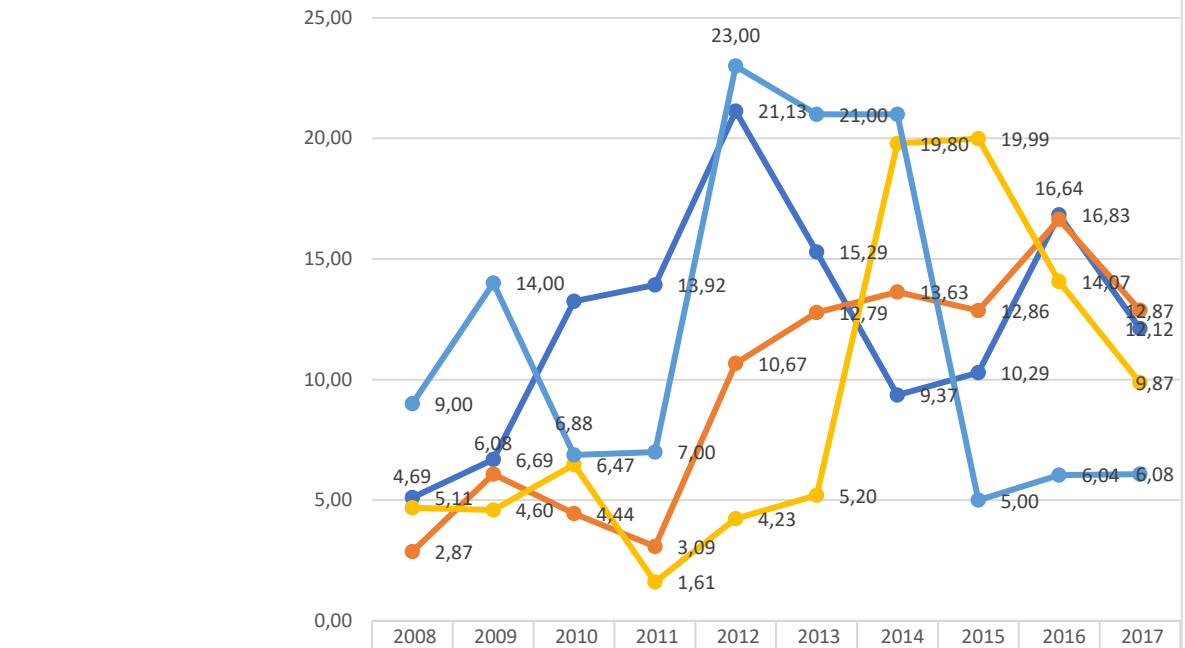


	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Associação Privada	66	16	140	224	147	220	185	128	305	288	372	193	252	197
Empresa Individual de Responsabilidade Limitada (de Natureza Empresária)	5		7	16	10	16	11	5	24	20	24	16	15	19
Fundação Privada	5	2	13	7	9	10	6	8	16	20	11	10	18	10
Serviço Social Autônomo			3	3	5	2		5	2	5	6	4	3	3
Sociedade Anônima Fechada			2			1								
Sociedade Empresária Limitada	44	18	109	172	81	153	133	81	237	231	239	155	187	155
Sociedade Simples Limitada	24	3	39	48	35	34	50	25	77	67	82	46	64	46

Fonte: elaborado a partir dos dados fornecidos pelo Sinpro-GO (2017).

Observa-se no gráfico 14 que o movimento do fluxo de rescisões trabalhista desenhado para as IES sem fins lucrativos mantidas por associações privadas é bastante parecido com o ocorrido nas IES com fins lucrativos mantidas por sociedade empresárias limitadas e por sociedades simples limitadas.

Tabela 10 Percentual de Homologações de Rescisão Trabalhista por categoria administrativa e organização acadêmica da RMG, assistidas pelo Sinpro-GO de 2004-2017



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PRIVADA COM FINS LUCARTIVOS - CENTRO UNIVERSITÁRIO	5,11	6,69	13,24	13,92	21,13	15,29	9,37	10,29	16,83	12,12
PRIVADA COM FINS LUCARTIVOS - FACULDADE	2,87	6,08	4,44	3,09	10,67	12,79	13,63	12,86	16,64	12,87
PRIVADA COM FINS LUCARTIVOS - UNIVERSIDADE										
PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS - FACULDADE	4,69	4,60	6,47	1,61	4,23	5,20	19,80	19,99	14,07	9,87
PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS - UNIVERSIDADE	9,00	14,00	6,88	7,00	23,00	21,00	21,00	5,00	6,04	6,08

Fonte: Relatório de homologações de rescisão trabalhistas assistidas pelo Sinpro-GO 2004 – 2017. Não foram acessados dados sobre a quantidade total de docentes das duas universidades privadas de fora do estado presentes na relação de rescisões do sindicato, portanto sem a possibilidade de se calcular o percentual de rescisões.

É significativo que as faculdades, com e sem fins lucrativos, estiveram com patamares aproximados de percentuais de rescisões com docentes da educação superior privada. Também estiveram com movimento coincidente até 2013, quando apresentaram queda em 2011, seguido de crescente demissão até 2014 para as privadas com fins lucrativos. Neste momento, as sem fins lucrativos atingem topos de rescisão contratual em dois anos seguidos, em 19%. De 2015 a 2017 a queda é vertiginosa, aproximando-se novamente dos patamares das faculdades com fins lucrativos. Estas últimas desde 2011 com percentuais crescentes de rescisões, de 2016 para 2017 apresentaram queda neste percentual de 16,64% para 12,87%. Em 2017 as categorias estão em queda de demissões, supondo depois de períodos de aumento das demissões estar atuando com quadros de docentes enxutos e atendendo, no limite, as exigências regulatórias dos atos de Estado.

Os centros universitários com fins lucrativos (Uni-Anhaguera e Uni-Alfa) vêm desde 2008 até 2012 num crescente de rescisões que culminou em 21,13% do seu quadro de professores em 2012. A partir daí deu-se em queda até 2014, subindo novamente até 2016 e caindo em 2017 para 12,12%.

Ao analisar universidade sem fins lucrativos é sabido tratar-se da PUC, já que não foi possível acessar os dados sobre os professores das duas universidades privadas de fora do estado (Unip, com fins lucrativos e a Salgado de Oliveira, sem fins lucrativos). A PUC apresentou patamares mais altos em relação às demais IES, 9% em 2008, enquanto as demais estavam entre 4,68% e 2,87%. Subiu ainda mais em 2009 atingindo 14% de rescisões. Esteve em queda aos patamares de 6,88% e 7,00% em 2010 e 2011, respectivamente. De 2012 a 2014 a universidade sem fins lucrativos em questão atinge os mais altos patamares percentuais de rescisão de contrato de trabalho docente com 23% em 2012, 21% seguidamente nos anos de 2013 e 2014. Desde 2015, com 5%, a universidade, sem fins lucrativos como as demais, mantem-se em percentuais baixos de rescisão. Em 2017 esteve com 6,08%, supondo mais uma vez terem chegado aos limites mais enxutos dos quadros docentes, possíveis até 2017, para se atender a demanda.

2.4. Os 126 docentes rescindidos de IES privadas da RMG: primeiras considerações

Os tempos da pesquisa são apresentados em múltiplos e sucessivos momentos. No que se refere às questões respondidas pelos 126 docentes, é possível verificar pelo menos três tempos e submetê-los a análises: 1. ao passado, na medida que aceitam relatar no questionário determinada experiência de trabalho que viveram em algum momento entre 2004 e 2017; 2. Ao presente (relativo), ou seja, sobre suas relações e condições de trabalho quando respondiam ao questionário, 2018, portanto; e 3. projeções ou vislumbres dos respondentes para o futuro da carreira docente.

Com os dados presentes no relatório fornecido pelo Sinpro-GO sobre o período de 2004 a 2017, contaram-se 5.902 homologações assistidas de rescisão de contrato de trabalho docente com IES privada realizadas. O relatório passou por uma necessária depuração para que fosse contada e percebida a presença do corpo docente por trás do total absoluto de rescisões assistidas pelo Sindicato no período. Ao contar individualmente por docente, cada professora e cada professor, que teve homologação de rescisão de contrato trabalhista com IES privada

assistida pelo sindicato, pelo menos uma vez entre 2004 e 2017, chega-se a 4.605 docentes. Representavam o total de pessoas que nestas condições e espaço-tempo determinado, atuaram do subcampo privado da educação superior de Goiás[65]. Ao contar, portanto, apenas homologações e docentes com contatos possíveis, por possuírem, segundo o relatório do Sinpro-GO, e-mails e/ou celulares, chegou-se a dados mais depurados. De 5.902 homologações, vivenciadas por 4.605 docentes chegou-se a 1.223 com contato possível (*e-mails* e *Whatsapp*)[66], para os quais o questionário foi enviado como convite à reflexão e ao relato de suas experiências vividas nesse contexto.

Sobre seus diplomas e certificados (capital cultural institucionalizado) os/as 126 docentes apresentaram suas credenciais como capital cultural cultivado e acumulado para atuarem no campo. Curiosamente, atenta-se que está entre o que qualifica o trabalho docente no campo da educação superior, justamente, aquilo a que esse/a trabalhador/a produz. Repetição que ocorre também quando o produto de seu trabalho é ainda aquilo que o qualifica na medida que seu tempo de experiência profissional pode somar à sua qualidade docente.

Ensino e certificação em nível superior são processos e produtos estratégicos em qualquer economia de capitais, sejam econômico, financeiro ou simbólico. O trabalho docente na educação superior incorpora o capital cultural, nos termos de Bourdieu. Contudo, isso é dado em processo de massificação, no campo privado mercantil, com aproximações agudas com uma certa indústria cultural. Assim, o campo da educação superior se desdobra em dimensões materiais de sua produção e dimensões imateriais do seu produto, ambas, em muito, pela atividade docente.

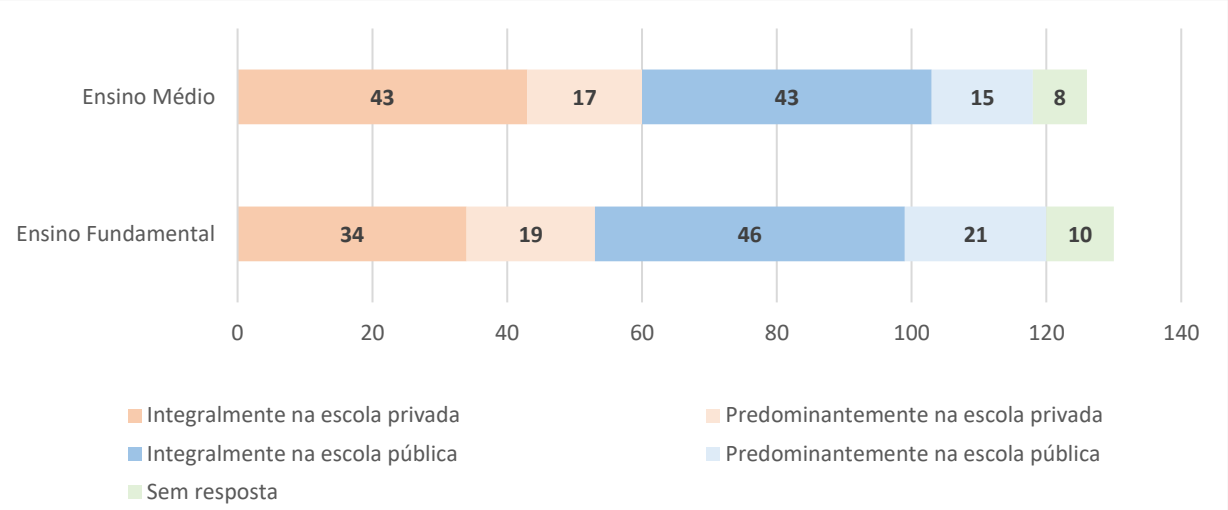
Ao se observar no gráfico 15 e 16 as respostas dos docentes ao questionário sobre sua formação acadêmica e a categoria administrativa das instituições responsáveis pela sua educação, merece destaque a presença da instituição privada na educação básica (fundamental e médio), formação inicial (graduação) e na pós-graduação *lato sensu* (especialização e MBA). Apresenta-se também a esperada predominância de IES públicas em *stricto sensu* (mestrado e

[65] Em primeira análise do relatório verificou-se inexistências ou inconsistências referentes a datas de nascimento, ou de admissão e demissão, que comprometeriam o cálculo do tempo de duração de contrato e das idades de alguns docentes individualmente, mas pouco comprometeria o cálculo médio destas variáveis analisadas. Outra limitação do relatório, que não chega a se apresentar como inconsistência, deve-se à falta de dados de e-mails ou celulares para o envio do questionário *on-line*. Contudo o fato da ausência de um cadastro mais completo e sistematizado do Sinpro-GO também se mostra como limitações no processo de gestão do próprio sindicato.

[66] Em segunda estratégia de envio do convite ao questionário de pesquisa, contatou-se os contatos telefônicos pela rede social *whatsapp* realizadas em 19 de junho e 19 de setembro de 2018. Os contatos por e-mail foram realizados duas vezes. Em períodos que se estenderam por dias devido aos limites de envios diários impostos pelos aplicativos, as remessas de abril de 2018 e outubro de 2018 resultaram num aumento dos questionários respondidos, chegando aos 126.

doutorado), como formadora de docentes que atuaram em IES privadas da RMG de 2004 a 2017, que responderam ao questionário.

Gráfico 15 - Educação básica de docentes que atuaram em IES privadas da RMG, por categoria administrativa das instituições de ensino

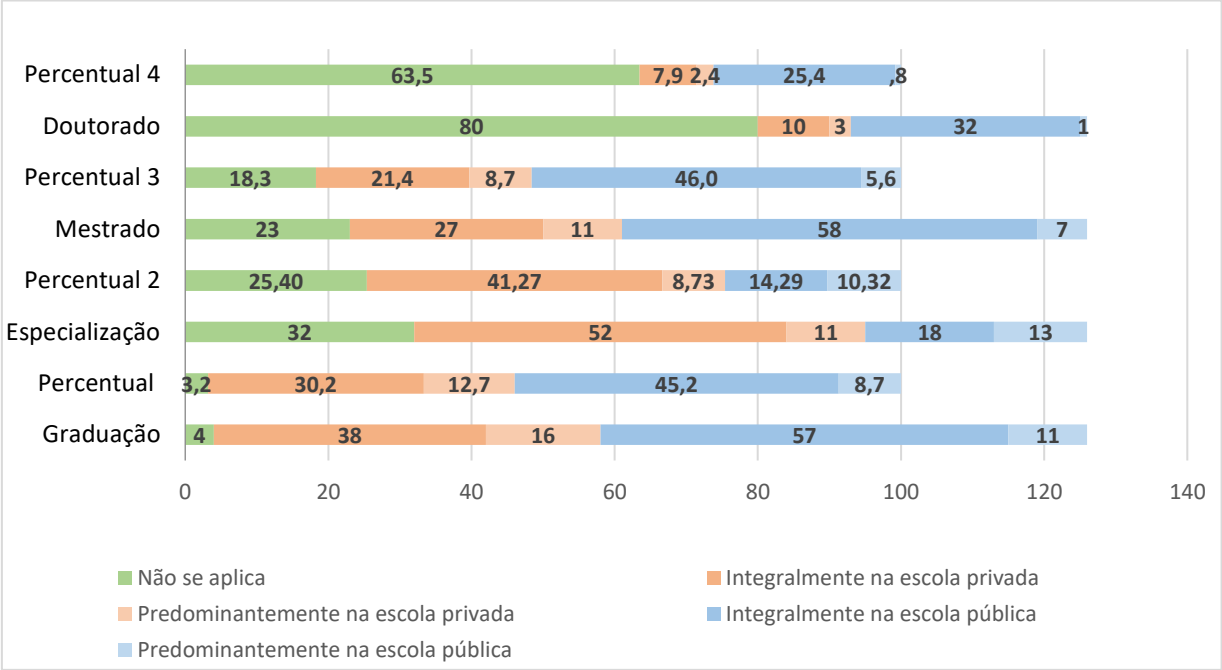


Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Na educação básica, embora sejam predominantes de uma maneira geral as matrículas em escolas públicas na população brasileira, no caso do grupo de docentes participantes da pesquisa, números expressivos representam docentes que realizaram sua formação básica inteira ou predominantemente em escolas privadas tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, representando 42,1% e 47,6%, respectivamente. Tais números sinalizam para o perfil socioeconômico das famílias dos respondentes e, provavelmente, para a origem social e econômica desses docentes que atuaram na educação superior privada da RMG de 2004 a 2017.

Conforme demonstra o gráfico 16 com relação à graduação, destes docentes, 42,9% dos respondentes cursaram em IES privadas e 54% em públicas, o que retrata uma grande contribuição, tanto de IES privadas quanto de públicas na formação inicial do grupo de docentes analisado. Com relação à pós-graduação *lato sensu* nota-se a predominância das IES privadas responsáveis por esse tipo de formação dos docentes respondentes.

Gráfico 16 - Formação inicial e continuada de docentes que atuaram em IES privadas da RMG, por caráter público e privado das instituições de ensino



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Evidencia-se que o subcampo da educação superior privada se torna responsável pela institucionalização do capital cultural acadêmico inicial de docentes respondentes que, por sua vez, em atividade, incorporam o capital cultural, neste mesmo subcampo. Movimento de retrossocialização do pessoal que constrói esse espaço social particular. Dinâmica que acontece 'estrategicamente' pela disposição prática e singular dos corpos vivos, em socialização.

> *O habitus* fornece, ao mesmo tempo, um princípio de socialização e de individuação: *socialização* porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares; (...) individuação porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. Porque é simultaneamente estruturado (por meios sociais passados) e estruturantes (de ações e representações presentes), o *habitus* opera como o "princípio não escolhido de todas as escolhas" guiando ações que assumem o caráter sistemático de estratégias mesmo que não sejam o resultado de intenção estratégica e sejam objetivamente orquestradas sem serem o produto da atividade organizadora de um maestro (WACQUANT, 2017, p. 215).

Neste caso, a retrossocialização refere-se ao fato de as IES privadas de Goiás colaborarem consideravelmente na socialização de docentes das IES privadas de Goiás, sobretudo na graduação e *lato sensu*. No mestrado e no doutorado, o percentual do total de respondentes é, predominantemente, realizado em IES públicas, que concentra programas de

pós-graduação *stricto sensu*, por definição na pesquisa, que como já apresentado anteriormente, é um dos pilares deste tipo administrativo de IES, na categoria acadêmica de Universidade.

Destaca-se que 103 (81,7%) e 46 (36,5%) dos professores e professoras respondentes assinalaram possuírem ou estarem cursando mestrado e doutorado, respectivamente, o que confirma o alto percentual de professores com formação *stricto sensu*, que tiveram seus contratos de trabalhos rescindidos no estado de Goiás entre 2004 e 2017. Quanto ao tipo de formação continuada, 94 docentes (74,6%) afirmaram ter formação em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações e/ou MBA) e 92 docentes (73%) afirmaram possuir formação em pós-graduação *stricto sensu.* Outro destaque é o fato de haver um percentual maior de mestres e mestrandos (81,7%) que de especialistas (74,6%), no rol dos 126 docentes com contratos rescindidos no subcampo da educação superior privada entre 2004 e 2017. Neste conjunto de respostas a soma percentual pode ultrapassar os 100% visto que as formações podem se acumular em um mesmo corpo docente.

Considerando que se trata de uma pequena, mas significativa amostra do universo de professores que atuaram com carteira assinada em IES privadas, o número pode sinalizar que a expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Centro-Oeste, registrados nos anos anteriores (AMARAL, 2017) estejam conseguindo elevar a presença deste tipo de formação nos profissionais que atuam em toda a educação superior do estado de Goiás.

Contudo havemos de problematizar se a elevação da formação dos professores ao nível de mestrado e doutorado, apresenta-se como motivo de suas rescisões. Na questão aberta de número 36 do questionário, docentes expuseram sobre os motivos das rescisões e entre as respostas é possível encontrar relatos de que há demissões que são motivadas pela alta titulação o que representa remuneração mais elevada, o que, dentro da lógica gerencial de organizações empresariais, representa redução de custo e consequente aumento de lucratividade.

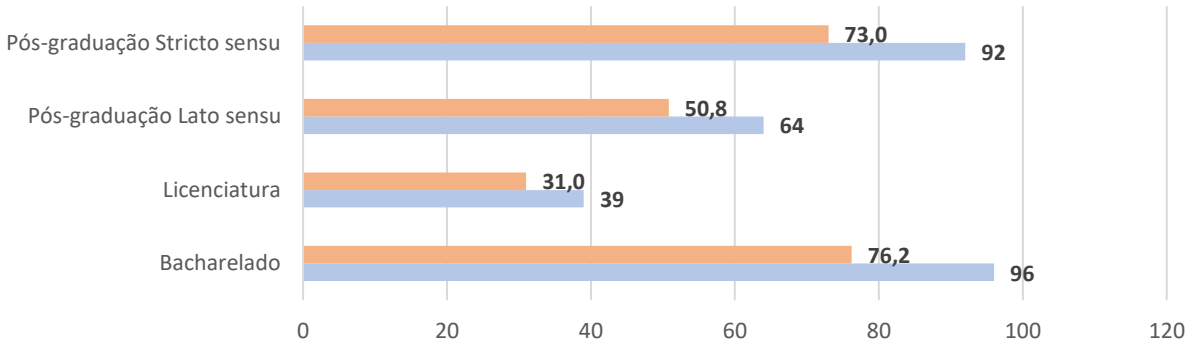
> Objetivo maior do proprietário e gestores da escola em economizar recursos, dada a redução da quantidade de mestres entrantes nos últimos semestres e os gastos com o quadro docente; além disso, também observou-se o objetivo de priorizar a manutenção de amigos/parceiros bem relacionados no quadro docente, embora tivessem produção acadêmica muito inferior (Docente 32, q. 32).

Em alguns casos, além das motivações gerenciais de redução de custo, as demissões e as contratações e subsequentes demissões, foram relacionadas aos ciclos avaliativos do Sinaes para atos regulatórios. Como em caso de alteração da categoria acadêmica da IES, um/a docente

registra que “a Instituição mandou todos os docentes mais qualificados embora depois que se tornou Centro Universitário” (Docente 58, q. 32).

No gráfico 17, observa-se que quanto à graduação, 96 docentes dos 126 (76,2%) que responderam ao questionário afirmaram ser esta do tipo bacharelado e 39 (31%) do tipo licenciatura, havendo neste grupo 22 pessoas (17,5%) formadas nas duas habilitações.

Gráfico 17 - Quantidade e percentual de docentes que atuaram em IES privadas da RMG, por tipo de formação inicial e continuada



	Bacharelado	Licenciatura	Pós-graduação Lato sensu	Pós-graduação Stricto sensu
Percentual	76,2	31,0	50,8	73,0
Frequência	96	39	64	92

Percentual Frequência

Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Sobre a formação acadêmica de docentes para atuarem na educação superior, um dos respondentes registrou sua crítica ao abordar a necessidade de formação especificamente pedagógica, ao afirmar que:

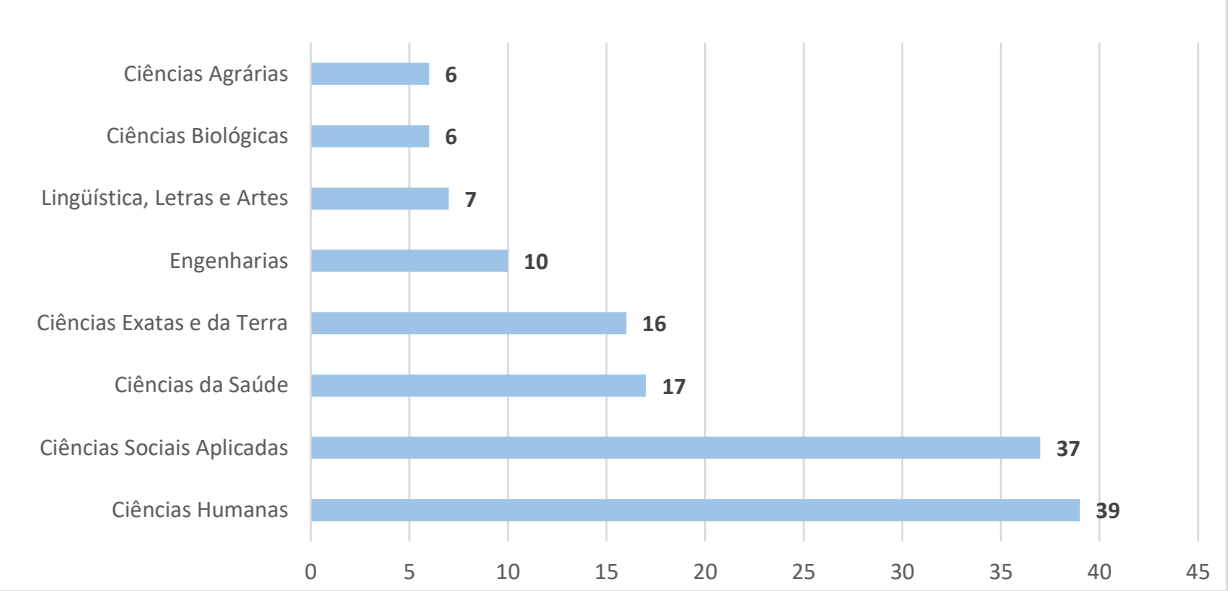
> Apesar de não considerar mestrado *stricto sensu* uma formação estritamente acadêmica, ou sequer uma preparação para docência, foi a única formação além do ensino superior que cursei. Não possuo qualquer formação específica e em campo pedagógico, a não ser cursos de formação continuada promovidos pela instituição que ainda atuo (Docente 64, q. 9).

A declaração além de apontar para tal deficiência deste tipo de formação no contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ainda ressalta a importância dos cursos de formação continuada oferecido pela IES na qualificação permanente deste profissional, que

pode ser visto como um investimento realizado pela IES em direção à melhoria da qualidade da sua atuação, embora isso não seja regra.

No questionário listaram-se as oito áreas do conhecimento, segundo o CNPq, para que fosse classificada a formação inicial dos docentes respondentes, que foram acrescidas a recortes sugeridos por alguns respondentes em áreas como: as ciências jurídicas, com 1 docente e a comunicação social com 2, conforme demonstra o gráfico 18.

Gráfico 18 - Distribuição dos docentes respondentes por área do conhecimento de sua formação inicial



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Destacam-se quantitativamente duas áreas de conhecimento na formação docente, as ciências humanas com 39 pessoas (30,9%) e a das ciências sociais aplicadas com 37 docentes (29,3%). Na área das ciências da saúde somaram-se 17 pessoas (13,4%) e nas ciências exatas e da terra, 16 (12,6%). Com graduação na área da linguística, letras e artes contaram-se 7 docentes (5,5%), 6 nas ciências biológicas e 6 nas agrárias (4,7% cada). Na área das engenharias somaram-se 10 docentes (7,9%). Também esta questão apresenta soma dos percentuais maior que 100% pela possibilidade de duplicidade de áreas de formação (112%).

Outras categorias e agentes, 'relacionalmente' imprescindíveis, participam na industriosa produção na economia de bens simbólicos. Contudo, a educação superior, sendo fundamental na produção da vida material, na medida em que se massifica para atender às especificidades tecnológicas do campo econômico, na formação da mão-de-obra mais qualificada para ali atuar, se insere marcadamente neste espaço denso de relações. Fato que se

revela no perfil docente das IES privadas da RMG ter origem goiana, formados por IES goianas em predominância.

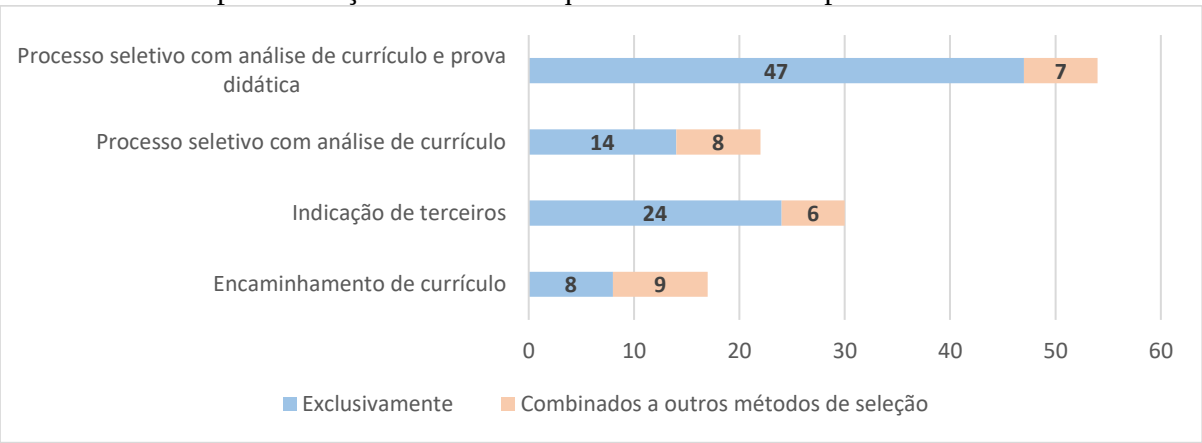
Deste modo, os prescritos e os improvisos da atividade de professores e professoras de alguma forma (co)respondem aos prescritos, imponderáveis e improvisos institucionais, quando a essa atividade docente somam-se as atividades dos demais profissionais da educação e de toda a comunidade acadêmica, dentro e fora das Instituições de Educação Superior. Apesar da diversidade das categorias que as tipificam e das relações que estabelecem com outra diversidade de organizações que lhes são mantenedoras, e até do grupo econômico do qual faz parte, cada IES em particular ocupa um lugar determinado no campo acadêmico por sua prática.

São por isso, a partir de seus gestores, tanto quanto seus docentes e demais da comunidade acadêmica, sujeitos, agentes do campo da educação superior e do subcampo da educação superior privada.

> Os "sujeitos" são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático (...), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte e antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo (BOURDIEU, 1996, p. 42).
>
> .

Do mesmo modo, docentes podem ocupar lugares determinados no espaço social da IES em que atuam, lugares que, com alguma distinção, consideram como condições de qualificação além de sua formação (*lato* e *stricto sensu*; mestrado e doutorado; capacitações docentes promovidas pela IES contratante), também, toda experiência acumulada pelo exercício das atividades diversificadas na função contratada. O gráfico 19 expõe o tipo de seleção que é utilizado pelas IES privadas da RMG para a admissão de seu quadro de professores.

Gráfico 19 - Tipo de seleção de docentes que atuaram em IES privada da RMG



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

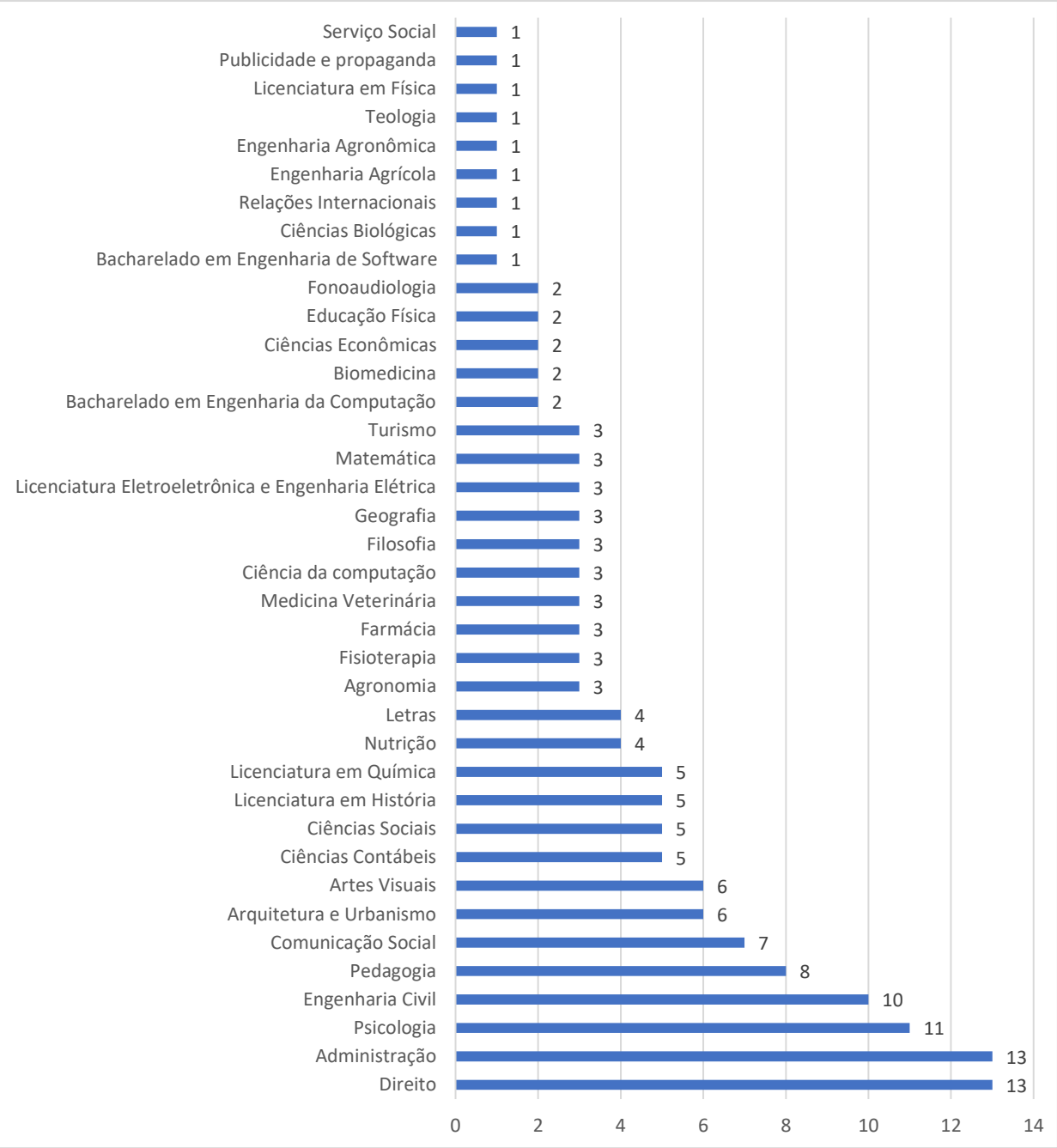
Nesta questão os respondentes se distribuíram da seguinte forma: 52 docentes (42,8%) passaram por processo seletivo com análise de currículo e prova didática; apenas com análise de currículo foram 14 e mais 8 combinados com outras metodologias de seleção (17,4%). A indicação por terceiros foi determinante na forma de ingresso de 30 docentes (23,8%) na educação superior privada na RMG. Neste caso, dentre os mais recorrentes tipos de seleção para contratação estão fundamentadas na 'rede' de relacionamentos que o campo trata de construir para poder operar. Também ficou registrado nos questionários que o ingresso na IES privada em questão partiu de iniciativa própria de encaminhamento de currículo por 17 docentes (13,5%) àquela IES privada.

Toda experiência, vivenciada pelo exercício das atividades diversificadas na função contratada, incorpora-se em capital acumulado por sua vez. Há nessa contabilidade acadêmica equações em formulação que levam a cabo o terceiro estado do capital cultural que é sua institucionalização. A presença do corpo docente contratado por IES privada em atuações externas ao campo acadêmico soma na qualidade do corpo docente e ao mesmo tempo na qualidade da IES.

No gráfico 20 são distribuídos e contados os cursos de formação inicial dos docentes respondentes. Dentre os cursos citados encontram-se: Direito e Administração, com 13 docentes cada um; Psicologia, com 11, e Engenharia Civil, com 10. O curso de Pedagogia, apareceu como formação inicial de 8 docentes. Comunicação Social, com 7; Arquitetura e Urbanismo e Artes Visuais, com 6 docentes cada; Ciências Contábeis e Ciências Sociais, Licenciatura em História e em Química com 5 cada; Nutrição e Letras, com 4. Embora o predomínio das áreas das ciências humana e sociais aplicadas, vê-se a pluralidade de cursos

contemplados na formação dos professores do grupo analisado. A soma dos docentes por curso ultrapassa os 126 respondentes visto que alguns deles possuem mais de uma graduação.

Gráfico 20 - Distribuição de docentes que atuaram em IES privadas da RMG de 2004-2017, por formação inicial que cursaram

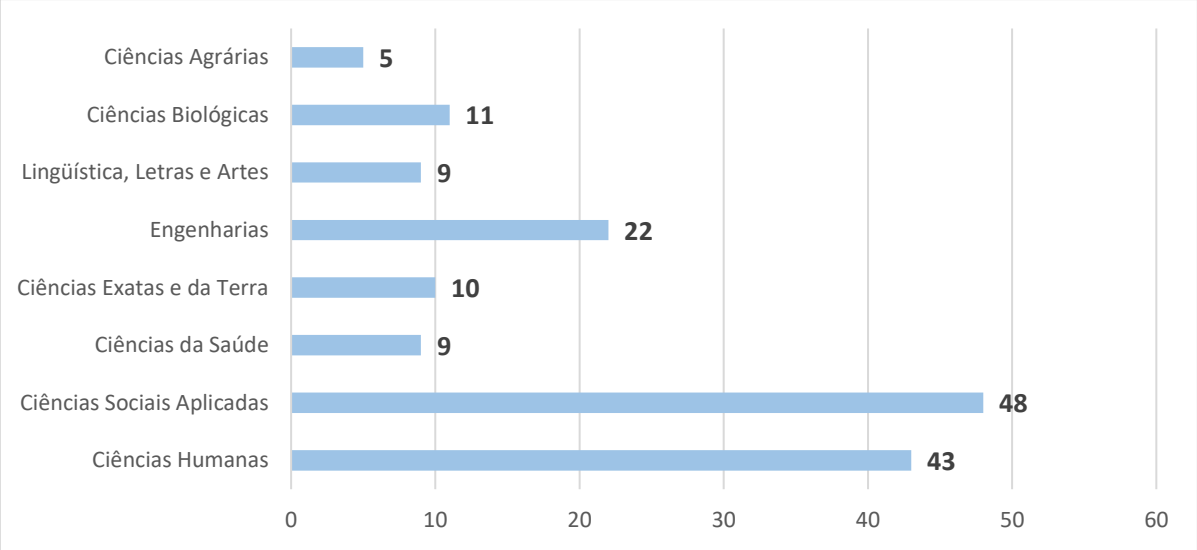


Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Sobre as áreas de conhecimento dos cursos de graduação em que os respondentes atuaram nas IES privadas da RMG, observa-se que predominam, como nas áreas de suas

formações iniciais, as ciências sociais aplicadas e as ciências humanas com 48 (38,1%) e 43 (34,1%) dos respondentes, respectivamente, conforme o gráfico 21.

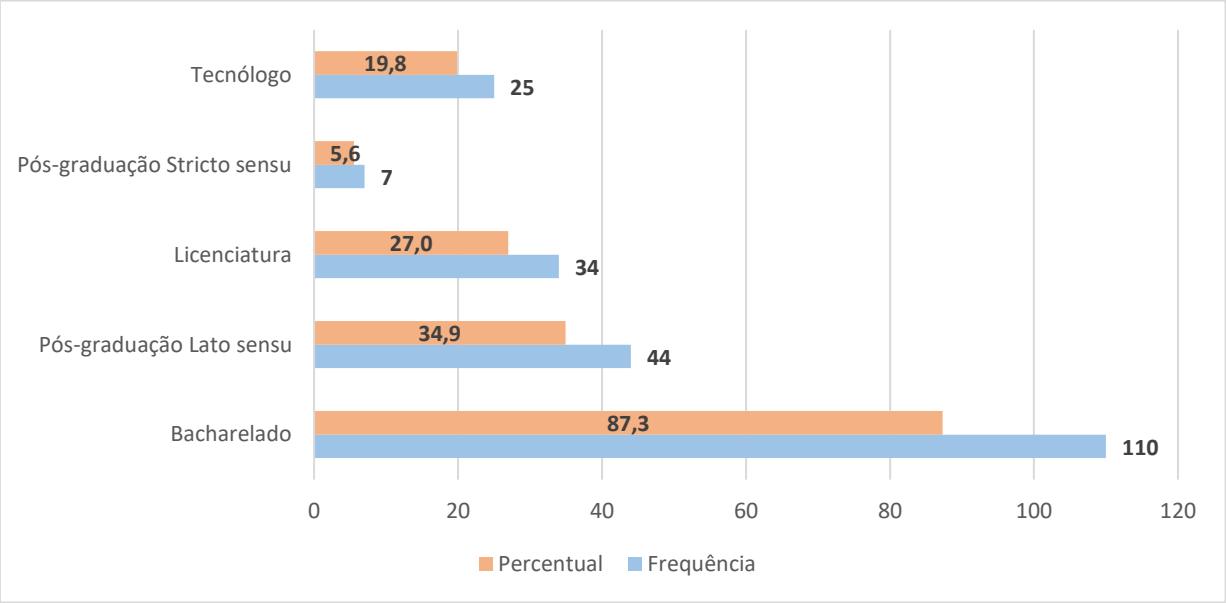
Gráfico 21 - Área de conhecimento dos cursos de graduação em que atuaram como docentes em IES privada da RMG



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Destaca-se que nas Engenharias contaram-se 22 docentes (17,5%), superando as áreas da Saúde e Ciências Biológicas juntas. Atuando em cursos da área das Ciências da Saúde, marcaram-se 9 docentes (7,1%) e nas Ciências Biológicas, 11 (8,7%). Quanto ao tipo de curso em que atuaram, o gráfico 22 apresenta que os docentes com pelo menos um contrato de trabalho com IES privada da RMG rescindido e assistido pelo Sinpro-GO no período em questão, responderam em sua maioria que atuaram nos bacharelados, 110 (87,3%).

Gráfico 22 - Distribuição de docentes que atuaram em IES privada da RMG por tipos de curso superior

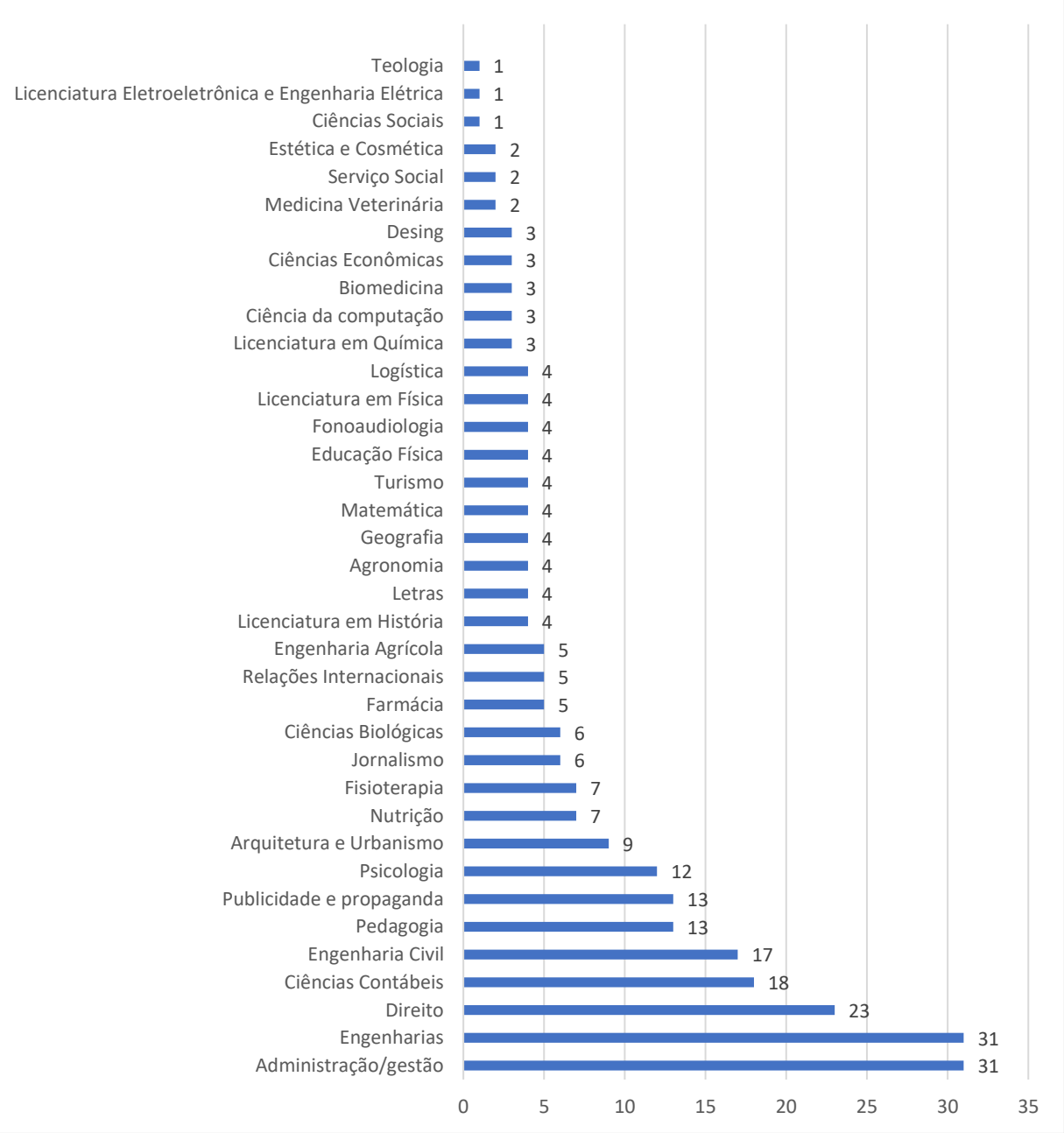


Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Constatou-se a presença de 34 (26,0%) do grupo observado que atuaram em licenciaturas e 25 (19,8%), em cursos superiores de tecnologia, ambos perdendo para a atuação em cursos de pós-graduação *lato sensu* que somou 44 docentes (34,9%). Apenas sete docentes (5,55%) afirmaram ter atuado em cursos de pós-graduação *stricto sensu.* Atividades docentes no contexto de cursos de pós-graduação *lato sensu* apresentam-se expressivas entre o grupo.

Ao relatarem sobre em quais cursos de graduação atuaram como docentes, o resultado da aplicação do questionário apresentado no gráfico 23, indica as engenharias, dividindo com os cursos de administração e gestão, o posto dos que mais contaram com docentes do grupo em estudo, cada um deles tendo no seu corpo docente 31 respondentes (23,8% cada). A engenharia civil contabilizada à parte soma 17 docentes (13,5%). Nos cursos de direito 23 respondentes afirmaram atuar como docentes.

Gráfico 23 - Distribuição de docentes por curso em que atuaram em IES privada da RMG no período entre 2004 e 2017



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Contudo, conforme sintetizado na tabela 11, de 4.605 docentes presentes no relatório, 954 tiveram dois ou mais contratos rescindidos, chegando a 17 casos em que um mesmo docente realizou no período analisado de 5 a 8 contratos com instituições diversas ou com a mesma instituição. Significa que 20,72% dos professores e professoras, que protagonizaram as rescisões assistidas pelo Sinpro-GO, experimentaram no período analisado contratos sucessivos e/ou simultâneos, que se confirmam como tendência de um certo tipo de intermintência

conforme os relatos apresentados mais adiante, sendo que 15,26% com duas homologações, 4,06% com 3 e 1,02% com 4 homologações de rescisão trabalhista assistidas por esse sindicato.

Tabela 11 Quantidade homologações assistidas pelo Sinpro-GO por docente entre 2004 e 2017

Quantidade rescisão trabalhista	Docentes	%	Total de rescisões assistidas	%
1	3.651	79,29%	3.650	61,87%
2	703	15,26%	1.406	23,82%
3	187	4,06%	561	9,50%
4	47	1,02%	188	3,18%
5	10	0,22%	50	0,85%
6	4	0,09%	24	0,41%
7	2	0,04%	14	0,24%
8	1	0,02%	8	0,14%
Totais	**4.605**	**100,00%**	**5.901**	**100,00%**
Total de docentes com mais de uma homologação	954	20,72%		

Fonte: Elaborado a partir do relatório de homologações de rescisão de trabalho docente com IES privadas da RMG fornecido pelo Sinpro-GO

Destacam-se relatos de pedido de demissão realizado pelo respondente por motivos diversos de insatisfação quanto às relações e condições de trabalho oferecidas pela IES contratante: “Insatisfação com a situação de vários colegas, insatisfação com a forma como a mantenedora regia a IES, insatisfação com a falta de investimentos no curso, insatisfação com a qualidade de condições oferecidas para trabalho” (Docente 64, q. 36). “Precarização nas condições de trabalho agravado pelo "controlismo" exacerbado e por que não dizer imbecilizado?” (Docente 88, q. 36). “Remuneração baixa, fui insultada por alunos dentro de sala de aula e a faculdade nada fez porque o estudante pagava a instituição para ter a formação” (Docente 102, q. 36). “O salário insuficiente. A falta de progressão automática por titulação. A ausência e falta de perspectiva de atividades de pesquisa e criação de cursos de pós-graduação na minha área” (Docente 06, q. 36). “A IES a qual trabalhava, não valorizava nem financeiramente, nem pessoalmente seu quadro de funcionários. Grande maioria trabalha ali por motivos de sobrevivência” (Docente 52, q. 36).

> Minha carga horária chegou a um ponto de ser 2,5 horas por semana, conforme a IES, sabidamente, registrou em carteira. No entanto, passou a me designar para atividades fora da sala de aula, como ir a eventos, reuniões, debates. Isso passou a tomar muito tempo. Como passei a não comparecer, passei a ser tratado como rebelde ou até mesmo irresponsável. Em momento oportuno chamei o diretor e a coordenadora de

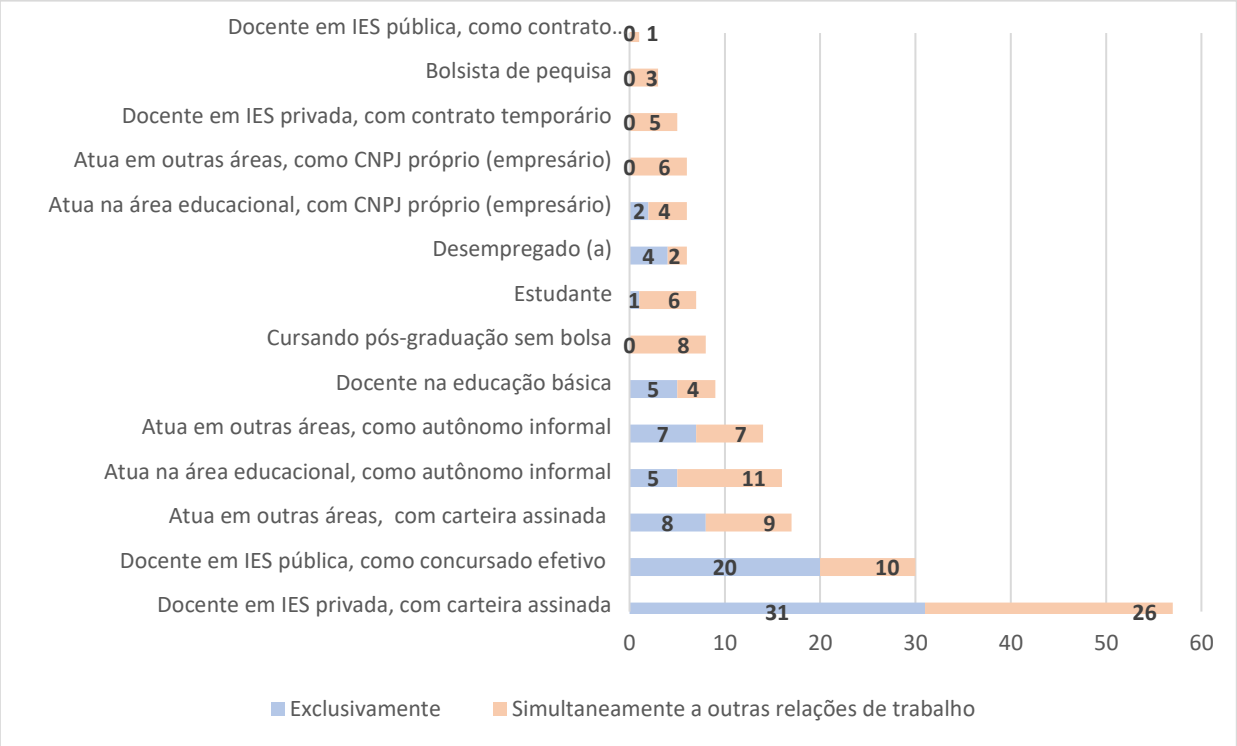
> curso. Expliquei-lhes os pontos da legislação trabalhista que a IES estava cometendo infração. Foi a gota d'água" (Docente 16, q. 36).

Houve docentes que revelaram ser a intensificação do trabalho o motivo dos seus pedidos de demissão: "A baixa remuneração e as altas exigências que não correspondiam ao salário e condições de trabalho ofertadas" (Docente 114, q. 36). "Excesso de atividades laborais em outros locais de trabalho." (Docente 12, q. 36). "Pedi demissão, por outros motivos, cansaço físico e mental, adquiri pressão alta e desencadeie um processo depressivo" (Docente 114, q. 35).

A justificativa de vagas ociosas também apareceu no relato de docentes como motivos de suas demissões, o que pode ser exemplo daquilo que justificaria contratos de trabalho intermitentes: "Fui demitida pois, de acordo com a coordenação do curso, não haveria alunos matriculados para as disciplinas que eu ministrava. Simplesmente fui demitida de um semestre para o outro, após 5 anos de dedicação ao curso, pois não fechou turma de calouros" (Docente 116, q. 36). "Falta de alunos" (Docente 22, q. 36). "A disciplina que eu trabalhava não seria oferecida no semestre seguinte." (Docente 67, q. 36). "Sempre fui bom professor e a demissão foi extremamente constrangedora para mim" (Docente 40, q. 36). Por outro lado, há relatos registrados que ressaltam o gosto pelo trabalho e pela IES: "Experiência ótima de trabalho na IES e muitas amizades." (Docente 76, q. 36). "Lamentei muito porque já tinha muitos anos de atuação na docência" (Docente 03, q. 36).

Antes de finalizar este capítulo, adiantam-se as relações e condições de trabalho docente que se identificarão os/as respondentes deste estudo em 2018, o presente (relativo). A atenção às suas relações e condições de trabalho docente em 2018 tem como objetivo observar em que medida o grupo, no momento da resposta ao questionário, permanecia envolvido com o campo da educação, o da educação superior e o subcampo da educação superior privada da Grande Goiânia.

Gráfico 24 - Atuação exclusiva e/ou simultânea, em 2018, em tipos diversos de relações de trabalho de docentes que atuaram em IES privadas da RMG



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Embora todos os respondentes tivessem passado no período de 2004 a 2017 por pelo menos uma rescisão trabalhista celetista com IES privadas da RMG, pouco menos da metade destes, 45,2%, registraram estar ainda atuando como docente neste tipo de instituição com carteira de trabalho assinada, em 2018, quando respondiam ao questionário. Contudo 45,6% dos docentes celetistas realizam atividades profissionais simultâneas ao da carreira docente na iniciativa privada. Intensificando suas condições de trabalho na medida em que se diversificam, simultaneamente, seus contratos.

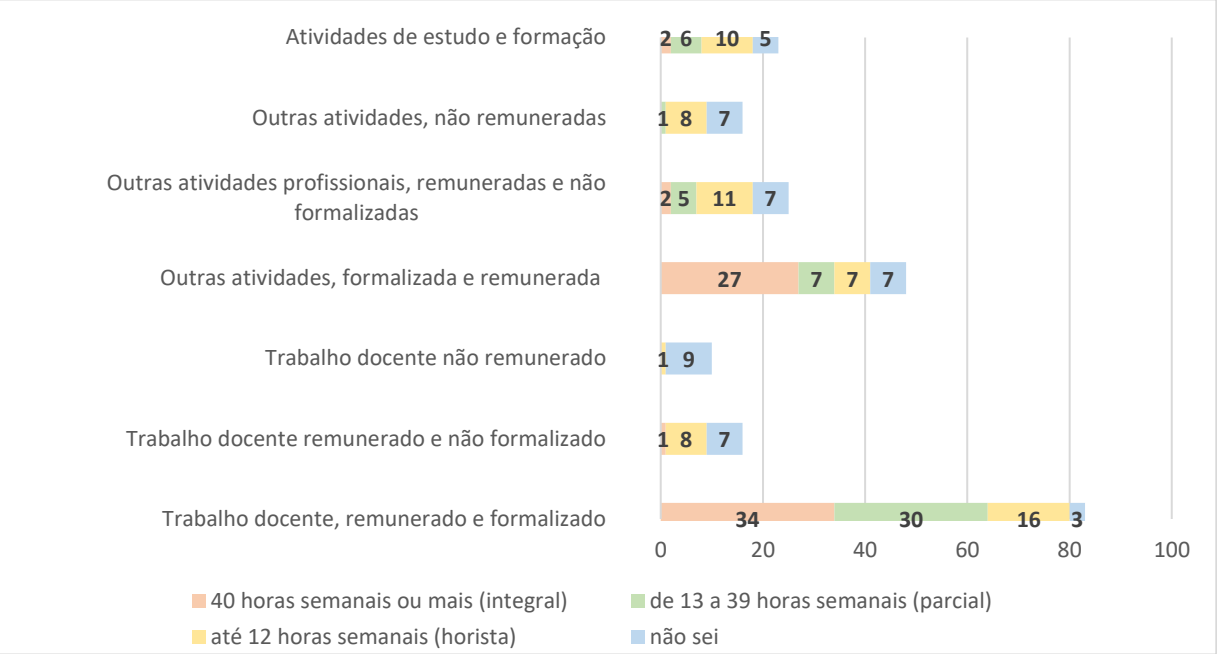
Somam-se 23,8% dos respondentes que afirmaram estar atuando como docente em IES pública, como concursado efetivo, que proporcionalmente apresenta 2/3 com atividade exclusiva neste tipo de contrato. Ao somarmos atuação em IES pública e privada observa-se que 69,04% seguem na educação superior. Considerável presença das IES públicas e privadas, onde o intercâmbio de experiência poderia ser possível na prática do corpo docente com este trânsito. Manifestaram atuar na área educacional, mas de forma autônoma e informal, 12,7% dos docentes respondentes. Constituíram empresas 4,7%, aqueles e aquelas que afirmaram atuar na área educacional com empresa (CNPJ) própria e 3,9% atuavam com contrato temporário em

IES privada. Foram nove docentes dos grupos de empresários e de prestadores de serviços educacionais que mantêm outras atividades simultâneas. Apenas dois empresários afirmaram atuação exclusiva nos seus negócios. Apenas um docente afirmou atuar naquele momento em IES pública com contrato temporário. Um percentual de 7,14% dos respondentes se marcou como atuante na educação básica.

Em áreas de atuação fora do contexto educacional, o quadro de distribuição apresenta-se da seguinte forma: 13,5% afirmaram estar atuando em outras áreas profissionais como celetistas; 11% atuavam naquele momento em outras áreas como autônomos informais; 4,7% atuavam com CNPJ próprio em outras áreas. Definiram-se como estudantes 5,5% do grupo e, como bolsistas de pesquisa, 2,3%. Afirmaram estar desempregados 4,7% dos docentes que responderam ao questionário. O gráfico 24 apresenta de forma discriminada o quantitativo de docentes em cada variável, aqueles que marcaram a variável de forma exclusiva e aqueles que marcaram tal variável simultaneamente outras alternativas presentes nesta pergunta de múltipla escolha. Isso explica a soma das ocorrências ultrapassar o quantitativo de 126 questionários.

Quanto à jornada de trabalho, o gráfico 25 demonstra que dos 126 docentes que responderam ao questionário que trabalham ainda em IES privadas, 34 deles realizam 40 horas semanais (27%), 30 (23,8%) atuam em regime parcial (entre 13 e 39 horas semanais) e 16 (12,7%) têm contrato de trabalho com até 12 horas de jornada semanal.

Gráfico 25 - Distribuição da jornada de trabalho semanal por atividade realizada em 2018

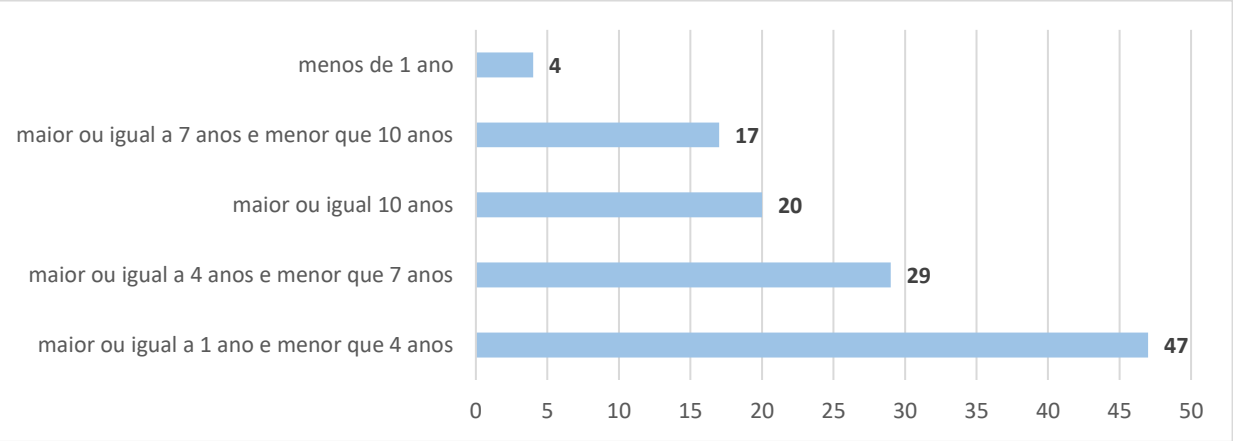


Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Observa-se que o quantitativo de docentes que afirmou ainda estar exercendo atividade docente em IES privada, expresso no gráfico anterior, difere dos que foram somados no gráfico 25, relativo à jornada de trabalho, apresentando neste item um total de 80 docentes, enquanto na questão anterior o total fora de 61 docentes. Isso porque na questão anterior (24) o tipo de relação de trabalho é especificado como com carteira assinada, ao passo que na questão relativa ao gráfico 25 não se especifica o tipo de formalização do contrato de trabalho, o que pode noticiar sobre uma diversificação das relações que vêm sendo firmadas entre docentes e IES privadas da RMG. Embora 63,5% afirmem ainda atuarem com contrato formal em IES privadas da RMG e 34,1% atuarem com contrato formal em outras áreas, vê-se que 16 docentes (12,7%) atuavam na docência sem contratos formalizados e 41 pessoas (14,3%) atuavam em outras áreas também na informalidade. Vinte e três (19%) respondentes relataram dedicarem parte de suas jornadas de trabalho semanais a estudos e formação, sendo que destes 5 não souberam precisar o tempo semanal.

Conforme apresentado no gráfico 26, vê-se que na docência da educação superior 56 docentes acumulam mais de 10 anos de experiência em IES privada e 10 professores, em IES pública. Especificamente em IES privadas, 35 docentes somam entre 4 e 7 anos de experiência, 18 entre 7 e 10 anos e apenas 15 docentes possuíam quando responderam aos questionários. No que respeita ao tempo de contrato com IES privadas da RMG, o tempo médio de contrato entre os 126 respondentes foi de 6,2 anos, maior que a média de 3,7 anos considerando todas as homologações do relatório fornecido pelo Sinpro-GO. Vê-se a distribuição do tempo de contrato nos seguintes intervalos: menos de um ano de contrato; maior que um e menor que quatro anos; maior que quatro e menor que sete anos; maior que sete e menor que dez anos; e maior igual a dez anos, conforme sugerem instrumentos do Sinaes.

Gráfico 26 - Frequência de docentes respondentes por tempo de contrato de trabalho com IES privadas da RMG



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Assim, partir do relato dos respondentes contabilizou-se que o intervalo de tempo de contrato que acumulou maior número de docentes foi aquele entre 1 e 4 anos de contrato de trabalho com 47 (40%) dos registros, seguido das faixas entre 4 e 7 anos com 29 (25%); entre 7 e 10 anos com 17 (15%) e mais de 10 anos com 20 (17%) dos docentes respondentes com rescisão trabalhista assistida pelo Sinpro-GO de 2004 a 2017.

Espera-se com essas informações do subcampo de Goiás, de suas IES privadas, daquelas indicadas pelo relatório de rescisão Sinpro-GO, e da apresentação do grupo de 126 docentes articular o que há de objetivo e subjetivo na presença do trabalho docente na construção do subcampo da educação superior privada da RMG. Seguem, então, nos próximos capítulos, em articulação com tal recorte empírico, relações com a avaliação da educação superior e a centralidade do trabalho docente neste contexto.

CAPÍTULO III. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A RACIONALIDADE NA PRODUÇÃO DA CRENÇA QUE LEGITIMA O CAPITAL CULTURAL ACADÊMICO

A Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988) estabelece a livre oferta de ensino pela iniciativa privada[67], se atendidas as normas gerais da educação nacional por meio da avaliação de qualidade realizadas pelo Estado. O Art. 46 da LDB (BRASIL, 1996) define que "a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, devendo ser renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação". Compete ao Poder Público Federal garantir, com regularidade e qualidade, a oferta e o desenvolvimento de cursos e instituições de ensino superior, em resposta às problematizações sobre as tensões e contradições de se oferecer um direito social como produto de mercado e, portanto, com finalidades originadas de outros campos e subcampos.

Assim, as IES privadas interessadas em ofertar serviços educacionais, prestam-se ao atendimento de exigências prévias e periódicas que permitam atos regulatórios que, por sua vez, consagram a autoridade legítima dessas IES emitirem certificação de cursos de pós-graduação *lato sensu* e registrarem, ou encaminharem para registro, diplomas de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com suas prerrogativas institucionais. Com sucessivas décadas de expansão, o ensino superior vem sendo oferecido pela iniciativa privada, principalmente aquelas com finalidades lucrativas explicitadas, numa lógica de indústria cultural, na medida que se volta às massas.

Problematiza-se, desde então, sobre as tensões e contradições no que tange ao fato de a educação, como um direito social fundamental com dimensão coletiva e caráter público, ser assumida como mercadoria produzida a partir da atividade acadêmica institucionalizada. Sob certo ponto de vista, nem as públicas estão salvas da racionalidade gestionária e produtivista, com avaliação de resultados e distribuição de distinção nos *rankings*, tanto quanto descredenciamento da IES e protocolos de compromisso para saneamento dos pontos com avaliações insuficientes e outros tipos de sansões.

[67] Cf. Constituição Federal de 1988 no "Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público". E na LDB no art. 7º O ensino é livre à iniciativa privadas, atendidas as seguintes condições: I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – Autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da constituição federal.

Desta forma, para além da certificação/acreditação de competências técnicas adquiridas pelos estudantes destas IES, a preocupação das políticas de avaliação é também validar, por meio da regulação e supervisão, as IES e os cursos, a partir de seus projetos e práticas. Daí que, a avaliação tem sido tema crucial na constituição do campo da educação superior, pois é ela que, ao definir e aplicar critérios e indicadores de qualidade, fundamenta atos de regulação e supervisão deste campo, pelo Poder Público, que permitem que diversificado grupo de IES surja, ocupe e jogue do *habitus* que o constitui. E que consideram em certa dimensão o corpo docente que ali atua.

3.1. Avaliação da educação superior: quem avalia e para quê?

Como apresentado até aqui, a expansão da educação superior no Brasil nas últimas décadas deve-se às demandas por desenvolvimento científico e tecnológico articuladas às políticas públicas educacionais dos anos 1990 e 2000 e, também, aos lances próprios do campo econômico, de grandes *players* do mercado financeiro, transformando-se em maiores ainda, por meio de aquisições e fusões entre grupos educacionais e mantenedores de IES privadas. Contudo, em início de processo de massificação, observa que este se fundamenta tanto na diversificação das IES, quanto na diversificação no perfil socioeconômico daqueles/as estudantes que as acessam. Observa-se, e se verá mais adiante, que é tendente, também, a diversificação das relações e condições de trabalho docente, por meio de processos de flexibilização, intensificação, precarização.

A entrada e permanência no campo da educação superior de instituições e organizações sociais, públicas e privadas, dependem dos atos regulatórios do Estado. A partir da observação dos atos políticos, com pretensões a ter efeitos no mundo social, Bourdieu tenta escapar à teologia para a compreensão do Estado e sugere que há uma política reconhecida como legitima porque não é questionada inclusive na possibilidade de fazer de outra maneira. “Esses atos políticos legítimos devem sua eficácia à sua legitimidade e à crença na existência do princípio que os fundamenta” (BOURDIEU, 2014, p. 39).

Bourdieu sinaliza, ao analisar a produção da cultura erudita ou artística, que o caráter relativamente autônomo do campo acadêmico reservaria o privilégio da avaliação e institucionalização do campo a agentes sociais que incorporam um conjunto de capital simbólico valioso a este espaço social e o submetem à economia dos bens simbólicos para, assim, dar conta da sua constituição individual e social neste campo. Portanto, o campo

acadêmico, apesar de se apresentar interseccionado ao campo econômico e do poder, possui sua relativa autonomia, no sentido bourdieusiano do termo[68]. Autonomia que poder ser legitimada pelos pares, ainda que concorrentes, ou seja, pelos corpos que guardam e põem em prática o *habitus* correspondente ao campo.

> Ao contrário do sistema da indústria cultural que obedece à lei da concorrência para a conquista do maior mercado possível, o campo da produção erudita tende a produzir ele mesmo suas normas de produção e os critérios de avaliação de seus produtos, e obedece à lei fundamental da concorrência pelo reconhecimento propriamente cultural concedido pelo grupo de pares que são, ao mesmo tempo, clientes privilegiados e concorrentes (BOURDIEU, 2015, p. 105).

Problematiza-se aqui a presença deste princípio, como um ponto de tensão e densidade, no desenvolvimento histórico de processos de avaliação da educação superior brasileira até 2017. Bourdieu afirma que é a partir do princípio de que o próprio campo produz suas normas de produção e os critérios de avaliação de seus produtos que é possível compreender, por exemplo, "a relação entre o campo de produção erudita e o 'grande público' e a representação que os intelectuais ou os artistas possuem desta relação, mas também o funcionamento do campo, a lógica de suas transformações, a estrutura das obras que produz e a lógica de sua sucessão" (BOURDIEU, 2015, p. 105).

Sobre a avaliação na educação superior, Dias Sobrinho (2003, p. 54) destaca que sua importância central em todos os países se deu no contexto da reforma dos Estados, com finalidade de alcançar maior competitividade internacional, quando foram empreendidas políticas de transformação desse nível educativo. Em âmbito mundial, tradicionalmente entendida como um benefício individual, "a educação passa nos anos 1970 a ser vista como fazendo parte essencial do desenvolvimento de uma sociedade e das estratégias de resposta aos desafios e problemas nacionais" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 55). O autor destaca que, na década de 1970, ocorreram mudanças consideráveis em momentos marcantes que extrapolaram o âmbito estritamente educativo, uma vez que este campo derrama suas ações e seus efeitos nos setores mais amplos da economia e da vida social e política.

Assim entendida "como elo importante das reformas, a avaliação da educação transborda os limites propriamente educativos e se situa nos planos mais amplos da economia e da política" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 54). Na medida em que a educação passa então a

[68] Aquilo que Bourdieu chama de autonomia relativa de um dado campo social faz parte do conjunto de características que define o próprio conceito de campo, já que este, apesar de estabelecer relações com diversos outros campos, apresenta especificidades, como *habitus* e capital, próprios deste dado lugar e, portanto, carrega sua relativa autonomia.

ser “constituída claramente como instrumento da política nacional” (2003, p. 55), a avaliação da educação aparece para colaborar com essa política. A avaliação da educação dirigia-se a operar com conceitos relacionados à prestação de contas e à eficiência, advinda de gestão empresarial e, por isso, passa a ser então largamente utilizada, acompanhada de expressões como produtividade, excelência, gestão racional. Outros conceitos, termos e jargões do campo econômico, notadamente privado-mercantil com predominância financeira, disputam as posições no campo da educação superior (e suas políticas) e as disposições para sua estruturação (principalmente as políticas de avaliação, regulação e supervisão do campo).

Afonso, retoma Bates, sobre os propósitos da avaliação, em duas interpretações recorrentemente citadas e por vezes apresentadas como contraditórias: de um lado “os que se relacionam como interesses e objetivos da administração (*managerial evaluation)* e os que se relacionam com propósitos e interesses educativos ou pedagógicos (*educational evaluation*)” (2007, p. 28). A história da avaliação da educação na literatura sobre o tema mostra que as ideias vigentes nas políticas de órgãos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a União Européia (EU), influenciaram países pelo mundo, mas foram geradas principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra (ROTHEN, 2018, p. 17).

> A apropriação e a adesão às diretrizes internacionais de avaliação da educação por outros países não ocorreram de forma linear e igual, mas sim de forma que há, por cada um desses países, uma leitura própria dessas políticas, tendo como referência a tensão entre a realidade local e as ‘orientações’ de organismos internacionais (ROTHEN, 2018, p. 17).

O desenvolvimento da avaliação a partir dos anos 1960, em países como Estados Unidos da América e a Grã-Bretanha, surge quando estes são chamados a dar comprovações sobre a qualidade da educação. Embora voltados para a prática política, Dias Sobrinho considera que nem sempre os resultados da avaliação são levados em conta para estabelecer as políticas governamentais. Para ele “são as políticas governamentais que organizam as avaliações, e não o inverso” (2003, p. 61). O autor conclui que a fórmula da avaliação que ganhou força e que vem progressivamente afetando a educação superior é: “qualidade corresponde a eficiência, que se obtém mediante a racionalidade empresarial” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 61). “A qualidade vem a ser concebida, portanto, como resultado preponderantemente de critérios e procedimentos de medida quantitativa e é identificada com as noções de eficiência e produtividade próprias das empresas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 56).

Minhoto (2013), sobre avaliação da qualidade de sistemas educacionais, cita o Relatório Coleman nos Estados Unidos e o Relatório Plowden na Inglaterra como exemplos desta tendência de se avaliar institucionalmente os estabelecimentos de educação, as escolas e os sistemas dos quais fazem parte. Os dados e indicadores que se desdobram daí descrevem e classificam o desempenho dos alunos, por turma, série, turno, conteúdos, além de aferirem, por meio de instrumentos paralelos aos testes de aprendizagem, a maioria de larga escala, também a atividade docente e de gestão acadêmica articulada às taxas de matrículas, progressão, evasão, financiamento e tantos outros itens que constituem a instituição educativa e sua integração com os sistemas educativos dos quais participa.

Enfatizando o papel da universidade no desenvolvimento cultural, científico e técnico para o futuro da Europa, desde 1988, nos 900 anos da Universidade de Bolonha (Itália), se articulam a *Magna Charta Universitatum* e a *Declaração de Sorbonne*, por ocasião do 800º aniversário da Universidade de Paris (França) em 1998, assinada também pela Alemanha, Itália e Reino Unido[69]. Tais convenções tratam do reconhecimento de qualificações relativas ao ensino superior na Europa.

> A *Magna Charta* enfatizou a necessidade de a universidade acompanhar a universalização da sociedade por meio da mobilidade dos professores e alunos, resguardando sua autonomia, sua liberdade de pesquisa, de ensino e da formação, além da indissociação entre ensino e pesquisa. Os reitores posicionaram-se a favor da independência moral científica face aos poderes políticos e econômicos. A Declaração de Sorbonne reforçou a importância da mobilidade, ao recomendar a implementação de dois ciclos para aumentar a atratividade do ensino superior europeu. A Declaração de Bolonha assume um enfoque diferente da universidade defendida na *Magna Charta*, ao afirmar que a autonomia das universidades deveria adaptar-se às necessidades das mudanças, às exigências da sociedade e aos avanços científicos, tornando-se imperioso aumentar a competitividade do sistema europeu de ensino superior e a empregabilidade de seus cidadãos. O Processo de Bolonha surgiu como um movimento de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da União Europeia, apesar da resistência do meio acadêmico (FERREIRA, 2009, p. 117).

Polidori (2009) aponta para dois documentos dos anos 1990 que provocaram várias influências externas sobre a educação superior mundial, sendo o primeiro deles elaborado pelo Banco Mundial em 1995 e o segundo publicado pela UNESCO na Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizado em Paris, em 1998. O primeiro intitulado "*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência*", "no qual apresenta uma moldura da crise da educação superior e defende reformas que viriam a garantir maior eficiência, qualidade e equidade" (2009, p. 440). No outro, intitulado "*La educacion superior en el siglo XXI: vision y*

[69] Resultou, um ano depois, da reformulação da *Declaração de Sorbonne* a *Declaração de Bolonha*, assinada por 29 países europeus, sendo quinze deles Estados-Membros da União Europeia até então. Cf. Ferreira (2009, p. 117).

acción", afirma-se que "a educação superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e da regulação, considerando, ainda, como fundamentais, os seguintes fatores: a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia da responsabilidade e da prestação de contas" (POLIDORI, 2009, p. 440).

Na América Latina, em 1996 iniciam-se discussões, à semelhança do que sugeria o tratado de Bolonha em 1999, sobre a possibilidade de reconhecimento mútuo de títulos da educação superior, a partir de um quadro de equivalência que, não funcionou por resultar muito complexo. Lamarra sintetiza a história recente da avaliação e acreditação mútua entre os países no campo da educação superior e destaca, em 1998, o 'Memorando de Entendimento sobre a Implantação de um Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do Mercosul, Bolívia e Chile (MEXA)[70] (2010 *apud* BARREYRO, et al., 2015, p. 53).

Neste projeto experimental foram designadas Agências Nacionais de Acreditação (ANAs) em cada país, que estipularam critérios próprios para selecionar as instituições que participariam do processo de acreditação. De caráter experimental, o Mexa anuncia a elaboração de um sistema permanente em 2006, ocorrendo com a criação do Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul (Sistema ARCU-SUL), iniciado em 2008 (BARREYRO, *et al*, 2015). "Segundo a proposta, a acreditação facilitaria o reconhecimento de títulos, mas não confere o direito de exercício da profissão nos outros países, porque isto dependeria da intervenção dos conselhos profissionais e porque cada Estado tem procedimentos diferentes neste sentido" (BARREYRO, *et al*, 2015).

Da perspectiva dos rankings mundiais de qualidade da educação superior, surgem as Universidades de Classe Mundial (UCM) (SOUZA, 2018), como tendência mundializada fundada na avaliação e estabelecimento de hierarquia neste campo. A partir de 2003 com o primeiro surgido na Universidade de Xangai e, em 2004, *Webometric Ranking of World Universite (*ARWU) na Espanha e o *The* Times *Higher Education World University Rankings,* do jornal britânico *The Time* no mesmo ano (CALDERÓN; FRANÇA, 2018). De lá pra cá, somam-se diversos deles, destacados com distinção em sistemas de legitimação. Elencam-se como os principais: *World's Best Universities Ranking*; *Global Universities Ranking*, *Leiden Ranking*, *Performance Rankings of Scientific Papers for World Universities*, *Assessment of*

[70] "La acreditación es el proceso mediante el cual se otorga validez pública, entendido exclusivamente como referido a la calidad académica y de acuerdo con las normas legales nacionales, a los títulos universitarios, garantizando que las carreras correspondientes cumplan con requisitos de calidad previamente establecidos a nivel regional" (MERCOSUL, 1998).

University - Based Research, Centre for Higher Education – CHE University Ranking; European Multidimensional University Ranking System – U-Multirank, U-MAP (NUNES, 2012).

> O fato é que neste momento, os rankings, realizados por governos, organizações sociais, revistas, jornais e academias, talvez sejam a forma mais disseminada de classificar a excelência institucional e, sobretudo, sua eficácia, sendo este um critério importado dos meios produtivos, que revelaria a capacidade de gestão para alcançar metas estabelecidas ou os resultados propostos. Mas é verdade que também eles – os próprios rankings – são passíveis de classificação adjetiva de bom-ruim. Neste cenário, os rankings assumem duas vertentes: (1) não trabalham com análises qualitativas, assim, muito do que chamamos *rank* é mera ordenação quantitativa de critérios que o classificador entende revelar excelência; (2) ao mesmo tempo em que objetivam legitimar ou desacreditar o classificado perante o público, ou entre seus pares, os próprios classificados legitimam seu carrasco ou bem-feitor. Trata-se, pois, de um sistema de mútua acreditação, em que classificado e classificador são interdependentes. E apesar dos *rankings* basearem-se, quase invariavelmente, nos mesmos dados e no mesmo quadro metodológico, são fortemente influenciados pelo limite usado para definir o conjunto das entidades calculadas (NUNES, 2012, p. 150).

O que resulta desses movimentos é que o 'Estado providência' ou 'facilitador', que em décadas anteriores procurava atender adequadamente a todas as demandas sociais de educação superior, como um fator de progresso nacional, foi se transformando gradualmente em 'Estado avaliador" ou 'Estado interventor', que

> costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos – hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e *acreditation* (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 59).

Por outro lado, o controle pode se dar por práticas que carregam as tintas nas consequências punitivistas frente aos resultados negativos. Luiz Carlos de Freitas (2012) denomina a avaliação atual como uma "teoria da responsabilização" (*accountability*), que dá continuidade à racionalidade técnica, avaliada e dinamizada na forma de "*standards*" ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, "ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea" (FREITAS, 2012, p. 383).

Apresentando as noções de avaliação formativa, com vistas à emancipação e de avaliação somativa, com vistas ao controle e punição, Dias Sobrinho denuncia que "em geral as avaliações são externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas" (DIAS

SOBRINHO, 2003, p. 60). Neste contexto as noções de avaliação formativa e avaliação somativa originárias dos processos de ensino aprendizagem fundamentam também a discussão e consolidação da avaliação institucional e sistêmica da educação oficial. Barreyro e Rothen classificam segundo dois critérios as posições em disputa para fundamentarem tais políticas:

> o primeiro relacionado com a função que a avaliação deve cumprir e, o segundo, pela definição de quem deve realizá-la. Opõem-se no que se refere à sua função as ideias de controle e de emancipação, sendo a primeira pautada na regulação, realizada por agentes externos, e a partir de subsídios para a melhoria dos processos educacionais que a avaliação ofereceria e a segunda definida por um processo interno das instituições ou se é centrado fora delas (agências estatais ou independentes) (2011, p.75).

Torres (2000, p. 131) descreve as prescrições dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, para a educação e apresenta sua avaliação na perspectiva do seu controle. Para Assis, as influências neoliberais ressignificaram e ampliaram o conceito de avaliação educacional no Brasil, a partir dos anos de 1990, com a implantação de uma cultura de avaliação que a incluiu definitivamente nas políticas educacionais brasileiras, no fornecimento de "subsídios que vêm contribuindo para acirrar mecanismos de competitividade, de eficientismo e de racionalização em detrimento da melhoria dos processos políticos e educativos" (ASSIS, 2008, p. 50). Para Sordi e Freitas, agentes alheios ao campo da educação usurpam o papel dos profissionais da educação de gerirem seu próprio trabalho. São eles "empresários (dependentes da educação para garantir aumento da produtividade) e políticos (dependentes de eleições para manter seus espaços) que encontram um terreno comum de preocupações que coloca os primeiros como 'reformadores educacionais' e os últimos como 'gestores de atalhos'" (2013, p. 87), tendo em campo disputa para a elaboração das políticas que definem em conceito e em indicadores o que é qualidade.

Ao definir avaliação participativa e emancipatória, Rothen destaca que neste caso a "definição da qualidade e dos indicadores é negociada com os agentes do processo" (ROTHEN, 2017, p. 120). "As agências estatais é que definem o que é qualidade bem como os indicadores a serem utilizados para aferi-la" (ROTHEN, 2017, p. 120). Contudo, é preciso problematizar quem são os agentes, institucionais, individuais e de classe que constituem o campo da educação superior. Afinal, fazem parte do campo tanto o corpo docente, quanto as mantenedoras de IES de todo tipo, e, ainda mais, tantos outros agentes da comunidade acadêmica, da comunidade local e da sociedade como um todo. Assim fazendo, pode-se dizer que, tanto um quanto qualquer um dos outros, disputa, nos campos que lhe atingem, posições que favoreçam seus interesses, públicos ou particulares.

A articulação das vertentes e implicações que, historicamente, forjam os prescritos mundializados ou globalizados, e como tais prescrições se manifestam no real da sociedade brasileira contemporânea seguem sob o princípio das disposições duráveis, mas que sujeita o *habitus* à dinâmica. Dinâmica atribuída pela atividade viva, ou seja, trabalho realizado, de um jeito ou de outro, por corpos humanos que, numa apropriação tão prática quanto lógica, particulariza e singulariza o caso que se observa.

3.2. Avaliação da educação superior no Brasil: do pioneirismo da CAPES à arena do Sinaes

O Brasil, a partir das últimas décadas do século passado, vem experimentando reformas educacionais que propõem de forma estruturada a avaliação educacional com ênfase institucional e no seu pertencimento ao sistema educativo, o que tem tomado as atenções teóricas e práticas das ciências da educação. A avaliação mais sistematizada da educação superior no Brasil é originalmente voltada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por meio das atividades da Capes, e tem início em 1976. A sistemática de avaliação empreendida pela Capes fazia-se por meio de comissões de consultores, no formato da avaliação por pares, com o predomínio dos indicadores quantitativos e a ênfase do produto em detrimento do processo e a classificação hierárquica tendia à constituição de um único padrão de universidade, ou de um desenvolvimento único e linear para alcançá-lo, principalmente pela pós-graduação, além da penalização dos já penalizados (FÁVERO, 2000). O Brasil, dessa forma, lança mão de atividades de avaliação da pós-graduação na medida em que a burocratização do campo acadêmico e científico se complexifica.

Kuenzer e Moraes (2005) apontam que desta forma, apesar das críticas, o Estado cumpriu papel indutor no redirecionamento da pós-graduação em uma nova concepção. Sobre a avaliação proposta pela Capes, os autores afirmam que

> a partir do novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1347)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), lei n. 10.861 de 2004, é um desdobramento, não sem conflitos e disputas por projetos estratégicos de desenvolvimento social, dessa e de outras iniciativas de avaliação da educação superior. Nos anos 1980 a avaliação da graduação começa a permear as intenções do Ministério da Educação (MEC). Precisamente em 1983 o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) "foi instituído e voltava-se à gestão das IES, sua produção e disseminação dos conhecimentos" (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006). O Paru cede lugar em 1985 e em 1986 à constituição da Comissão de Notáveis e ao Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Geres), respectivamente. O relatório da "Comissão dos Notáveis", formada por membros do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes), que influenciaria o anteprojeto da "Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior" (CNRES) em 1985 (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006). Destacam-se ainda o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993, e o Exame Nacional de Cursos (ENC ou Provão), em 1998, como políticas antagônicas de avaliação da educação superior.

As posições em disputa para fundamentarem as políticas de avaliação da educação superior brasileira são classificadas por Barreyro e Rothen (2011, p. 76) segundo dois critérios. O primeiro, apresenta oposição entre as ideias de controle do serviço prestado e de emancipação, que oferece subsídios para a melhoria dos processos educacionais. O segundo como um processo interno das instituições ou centralizado fora delas (agências estatais ou independentes). Contudo, para além da noção propriamente pedagógica da avaliação, enfatiza-se aqui, como sugere Almerindo Janela Afonso (2009), as dimensões sociais, ideológicas e gestionárias que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas. Afonso propõe que a avaliação é "ela própria uma atividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas" (2009, p. 18). Por isso, o conceito e as teorias de Estado, seu redimensionamento e reestruturação, são fundamentais na observação histórica dos processos de elaboração e execução das políticas educacionais brasileiras com ênfase às voltadas à avaliação "da qualidade" da Educação Superior do SFE.

No caso das políticas dos anos 1980 para a educação superior, Barreyro e Rothen observam que no embate deste campo havia filiações com concepções distintas, sendo a do PARU em defesa do modelo de universidade da Reforma de 1968 (de ensino e pesquisa) e a do Geres, propondo a diversificação dos formatos institucionais, hoje efetivado.

Em 1993 foi instituído no MEC o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (Paiub), que tinha como princípio básico o compromisso ético de prestação de contas da universidade já que ela é um bem público com influência direta na sociedade (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 78). A sistemática do Paiub deixava as instituições elaborarem sua autoavaliação e que uma vez aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação receberia o financiamento do MEC, para executar o processo de avaliação.

O Paiub é pautado nas noções de avaliação formativa, portanto, mais emancipatório, porque a avaliação seria pensada e conduzida de forma autônoma pelas próprias IES, mas fora prematuramente abandonado para implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC, chamado também de Provão) que apresentaria aspecto mais somativo e, portanto, realizado por agentes externos e centrado nos resultados, sem contemplar os processos. A partir do governo FHC "as políticas de expansão competitiva da educação superior vincularam-se fortemente a um determinado tipo de avaliação, utilizada como ferramenta decisiva de controle na implementação de reformas no sistema universitário" (SILVA JR.; CATANI, GILIOLI, 2003, p. 10). Movimento fortemente impulsionado pela importância dada neste governo ao setor privado na expansão do ensino superior no Brasil.

> Há diferenças substanciais que podem ser detectadas nos propósitos gerais da avaliação da educação superior, havendo distinção fundamental entre uma concepção de universidade privatista, produtivista e utilitarista, com avaliação imposta do exterior das Instituições de Educação Superior (IES), e outra de universidade pública, com realce para sua função social e avaliando global, voluntária e de forma participativa seu desempenho para melhor cumprir suas finalidades (SILVA JR., CATANI, GILIOLI, 2003, p. 11).

O ENC, fundamentado na concepção de que a competição entre as instituições elevaria a qualidade do sistema, propõe uma avaliação dos cursos de graduação com vistas a oferecer uma classificação de qualidade que desse ao mercado consumidor de educação superior, já que o mesmo fora impulsionado neste período, condições de escolher as 'melhores instituições' e as 'piores' seriam fechadas pelo MEC ou pelo próprio mercado.

> A principal oposição ao provão proveio do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente aos do setor público. Por distintas razões, as entidades estudantis, como as UEEs e a própria UNE, também o rejeitaram. Para elas, a avaliação individual foi considerada como um procedimento intrinsecamente condenável. Os empresários do ensino têm sido vitoriosos, pois conseguiram que os resultados de cada instituição não fossem divulgados. Já o boicote defendido pela UNE foi derrotado pelos próprios estudantes, pois em 1996, apenas 4% dos concluintes adotaram aquela prática, proporção essa que diminuiu a cada ano. Especialistas em educação opuseram-se ao provão, especialmente à intrínseca a sua concepção, qual seja, a avaliação da instituição derivar diretamente da avaliação

> individual, bem como à operacionalização, no que diz respeito à quantificação dos resultados (CUNHA, 2004, p. 806).

O Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP (Nupes), que surge em 1985, segundo os estudos do campo, influenciou fortemente as políticas que se desdobraram nos anos 1990 nos governos Collor e FHC (BARREYRO; ROTHEN, 2011, HEY, 2008). Barreyro e Rothen (2011) levantam ressalvas consideráveis sobre as ideias defendidas pelo Nupes ao buscarem evidências de sua influência no campo da educação superior brasileira mais contemporâneas. Primeiramente os autores apontam que tais ideias do Nupes não foram concebidas pelo grupo, pois já circulavam entre atores das políticas educacionais brasileiras e nortearam a elaboração do relatório da "Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior", apresentado por Schwartzman (BARREYRO; ROTHEN, 2011). A segunda ressalva aponta para o fato de que "não foi a participação no Núcleo que deu prestígio aos seus principais participantes, mas, ao contrário, suas legitimidades acadêmicas é que outorgou (*sic*) ao Núcleo a sua relevância" (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 04).

Nomes como Simon Schwartzman, Eunice Durham e José Goldemberg, que compunham o Nupes, já estavam dotados de capital acadêmico e político acumulado (HEY, 2008), quando se reúnem no Nupes, e, portanto, produziam e reproduziam capital simbólico para o campo ao incorporar as disposições mais ou menos duráveis que o fundam. Estes três agentes[71] incorporavam ideias que se fariam dominantes nas políticas dirigidas à educação superior até 2003 especificamente, com presença fortemente marcada da avaliação da qualidade de instituições, cursos e desempenho discentes em provas estandartizadas (BARREYRO e ROTHEN, 2011; HEY, 2008). "O Núcleo não criou os fundamentos teóricos adotados, mas foi catalisador de pesquisas e de ações no sentido de influir nas políticas públicas para a educação superior" (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 05). Estes são também exemplos de agentes que materializam a superestrutura, como outros tantos corpos atravessados pelos adensados espaços sociais relacionados, neste caso: pelos campos da educação superior, campo científico e campo do poder.

O Provão, que vigorou de 1996 a 2003, foi o instrumento de avaliação privilegiado na divulgação oficial dos seus resultados, sendo estes utilizados para efeitos regulatórios no reconhecimento de cursos de graduação. Realizado anualmente, o Provão tinha caráter obrigatório para os estudantes concluintes (POLIDORI, 2010, p. 441). Visto como um

[71] Agentes individuais e coletivos, uma vez que participa de Núcleo ou Comissão, articulados a pensarem a avaliação da educação superior e influenciarem a formulação de políticas públicas.

instrumento indicador de eficácia da IES, a partir da utilização dos resultados do desempenho dos alunos. “Isto é, por meio de uma prova de conhecimentos realizada pelos discentes, a Instituição de Educação Superior recebia um conceito que variava de ‘A’ a ‘E’, sendo o conceito ‘A’ considerado o melhor e o conceito ‘E’ o pior” (POLIDORI, 2010, p. 441). “Apesar das normas preverem punições nos casos de resultados negativos no Provão, na prática não houve nenhum efeito punitivo, senão de divulgação midiática e publicitária em procedimentos de autorregulação típicos do mercado” (BARREYRO, ROTHEN, 2006, p. 959).

Eram concomitantes a implantação do ENC-Provão e a aprovação da LDB em 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina no seu Art. 46 que a autorização de funcionamento de instituições e o reconhecimento de cursos seriam por prazo limitado e vinculados à realização de avaliações. Antes disso, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 209 anunciava que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. No Art. 7º da LDB às condições previstas pela CF é acrescida a capacidade de autofinanciamento[72]. Dessa forma, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, compete ao Poder Público Federal a avaliação da oferta para o desenvolvimento de cursos e instituições de ensino superior regulares com um padrão mínimo de qualidade.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional a missão da avaliação se apresenta de forma contundente no artigo 9º que trata das incumbências da União. Como sistema de crença dos mais elaborados, a União valida a educação superior que por sua vez também, na perspectiva de Bourdieu, se assume como um sistema de crença. Assim a pauta da avaliação se apresenta na condução de políticas educacionais que concernem processos de avaliação do próprio sistema a fim de legitimá-lo. Característica própria presente na concepção de Estado até aqui levada a cabo desde a redemocratização do Brasil. A avaliaçãoaparece de forma especial nas políticas educacionais apontando para uma dimensão gerencial às atribuições do Estado na medida em que ele próprio, conforme o artigo 9º da LDB, se encarrega de:

> Art. 9º (...)
> V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

[72] Ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal: “Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades”. Acrescenta-se as alterações trazidas pela Emenda Constitucional n. 95 de 2016 que institui o Novo Regime Fiscal.

> VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
> VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
> VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
> IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.
> § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.
> § 2° Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.
> § 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (BRASIL. Lei n. 9.394 de 1996).

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, flexibilizou as exigências para a criação de novos cursos e previu a diversificação dos modelos de organização institucional, considerando principalmente instituições com objetivo exclusivo de ensino. "Essas mudanças, introduzidas pela LDB e com a sua posterior regulamentação, permitiram a expansão do ensino superior pela via privada" (BARREYRO, ROTHEN, 2006, p. 959).

> A ênfase da ação estatal não foi típica do Estado provedor (apesar de manter IES públicas federais) e nem de um Estado regulador, mas, sim, teria a figura de um Estado avaliador. Em outras palavras, não promoveria a educação superior e elaboraria normas flexíveis, bem como não assumiria o papel de fiscalizar as instituições. Em última instância, o Estado cumpriria o papel de mediar a relação entre o fornecedor de educação superior (as IES) e o mercado consumidor. Essa mediação ocorreria tanto pelo fato de o Estado avaliador informar à população os resultados da avaliação como no sentido de autorizar o funcionamento das IES (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 80).

No contexto das políticas dominantes na década de 1990 para o campo da educação superior, os "revolucionários" seriam a partir daquela época, na análise de Hey (2008), pesquisadores que emergiram justamente em função da configuração do campo de poder brasileiro, nos governos Lula. O que poderia transformar a estrutura de distribuição dos poderes no espaço social como um todo.

Contudo, não houve descontinuidade da racionalidade quantitativista, ranqueadora e gerida para resultados em si mesmos e, portanto, somativa. É o que constata, a partir de 2003, a análise de Barreyro e Rothen (2006) sobre as contradições reveladas nas disputas, perceptíveis ao compararem documentos importantes das experiências das décadas anteriores, como o

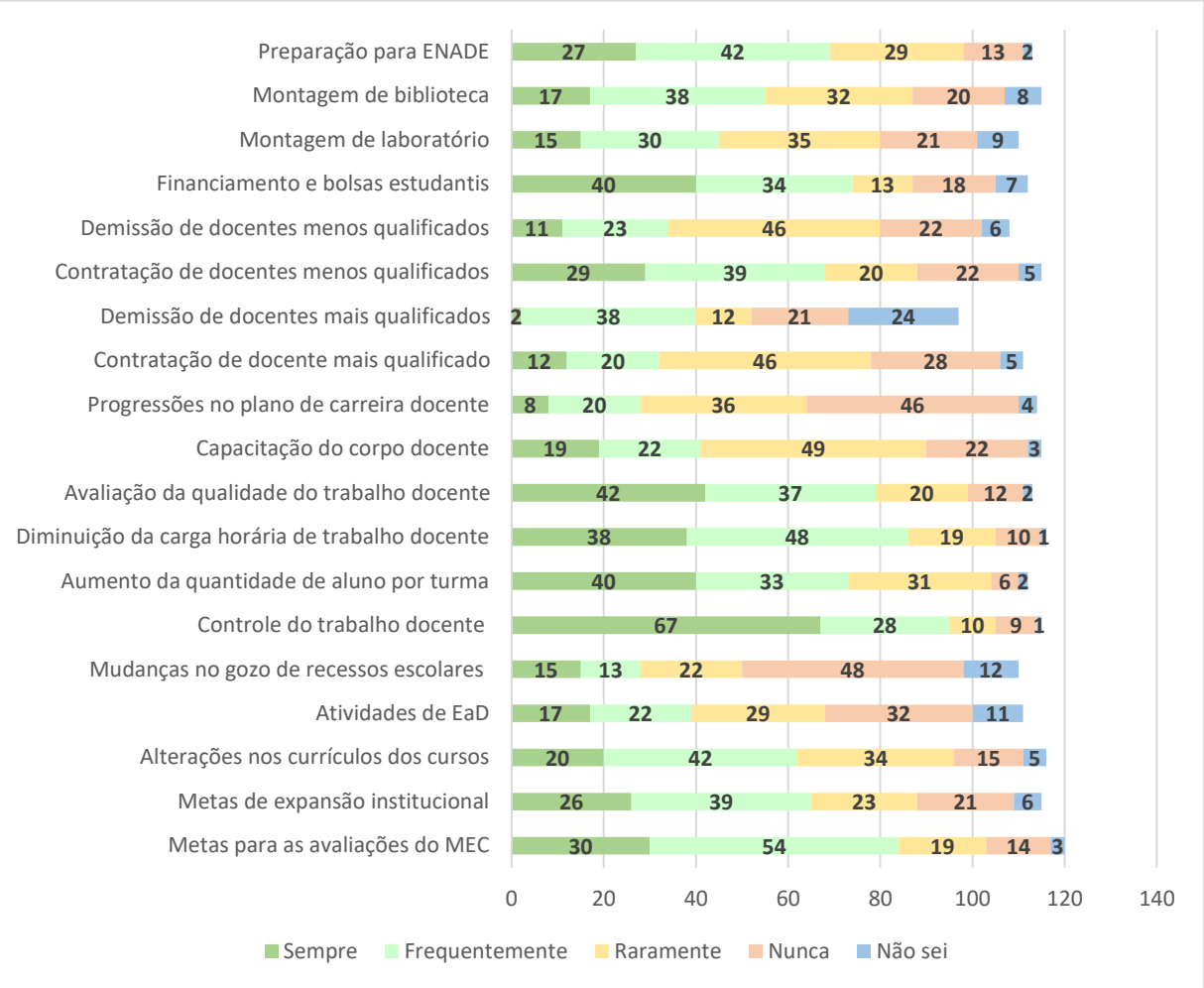
Nupes e os resultados dos estudos da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), realizados estes em 120 dias no primeiro ano de governo Lula. Os autores apontam também a contraproposta do então ministro da educação Cristovam Buarque, com Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES), como simpática ao estabelecimento de *rankings*, como os presentes no ENC-provão. Restou do 'esporte de combate', a Medida Provisória 147 de 2003, que, com alterações do legislador, resultou na Lei n. 10.861 de 2004, a Lei do Sinaes (BARREYRO; ROTHEN, 2006). A expressão 'esporte de combate' é utilizada por Bourdieu para indicar as disputas no interior de um campo pelo arbitrário dominante.

> (...) se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas. Essa afirmativa é particularmente válida para os universos sociais relativamente autônomos que chamo de campos, nos quais profissionais da produção simbólica se enfrentam em lutas que têm como alvo a imposição de princípios legítimos de visão e de divisão do mundo natural e do mundo social. Segue-se que uma das tarefas principais de uma ciência da ciência consiste em determinar o que o campo científico tem em comum com os outros campos, (...) e no que ele difere destes (BOURDIEU, 1996, p. 83).

A ênfase nos resultados dos exames estandardizados, aliada a novos modelos de gestão pautados na lógica de "mercado", vêm, segundo Assis, "transformando também os objetivos essenciais das instituições de educação superior, promovendo mudanças significativas no âmbito da docência" (2008, p. 84). Por outro lado, estes mesmos instrumentos, no contexto das IES privadas, podem se apresentar como referência mínima de qualidade, sem a qual a gestão acadêmica privada não mediria esforços para atingir de forma o mais precarizante possível sua finalidade, que é, antes de tudo, o lucro.

Conforme proposto por este estudo, o Sinaes é tomado como categoria que sugere os elementos e os critérios a serem observados nas relações e condições do trabalho docente, tanto quanto sugere problematizações na gestão que se implicada no contexto de IES privadas da RMG. No gráfico 27 apresentam-se, conforme o relato dos respondentes do questionário, práticas de gestão empreendidas pelas IES privadas da RMG testemunhadas durante o tempo de contrato vivenciado.

Gráfico 27 - Frequência de práticas de gestão institucional observada por docentes que atuaram em IES privadas na RMG



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

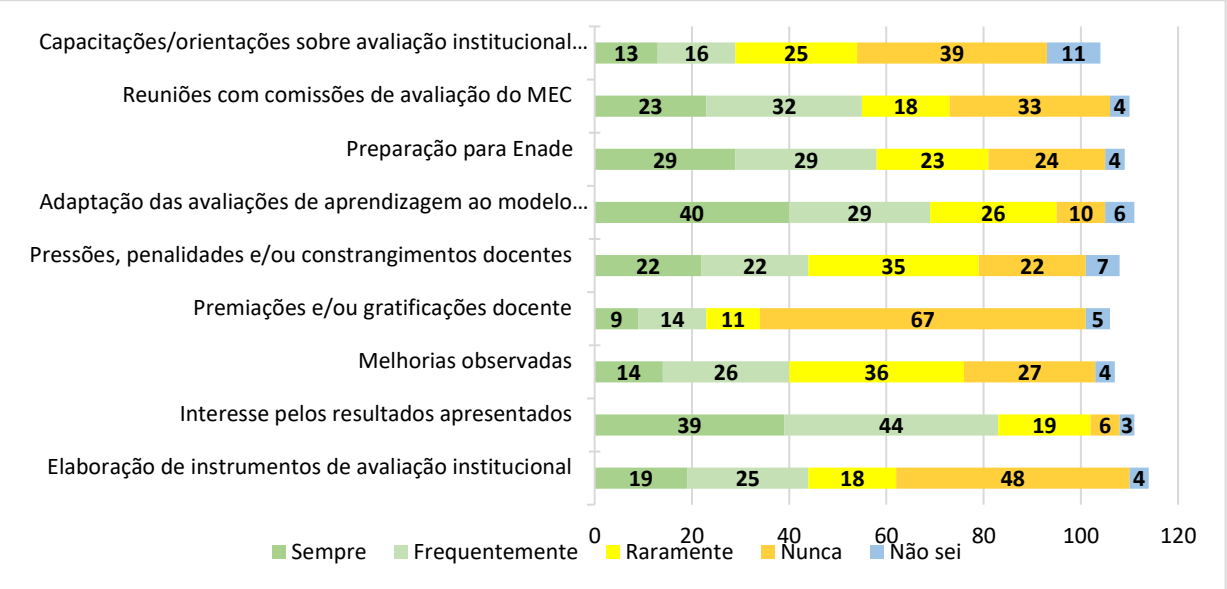
Ao considerar a soma das respostas sempre e frequentemente, destaca-se como a prática mais recorrente relatada pelos respondentes, com 95 registros, o controle do trabalho docente (75,4% dos 126 respondentes, assim como será para os percentuais que seguem apresentados nos parênteses). Quanto aos processos de avaliação institucional destacam-se pelo menos duas práticas de gestão: avaliação da qualidade docente com 79 registros (62,6%), metas para avaliações do MEC com 84 registros (66,6%) e preparação para o Enade relatado por 69 docentes (54,7%). Tal controle se articulado aos processos avaliativos, já que 70% dos que responderam a este item do questionário observaram processos de avaliação do trabalho docente, com predomínio de aspectos somativos e punitivos, denuncia práticas de responsabilização e de precarização. O aumento da quantidade de alunos por turmas também foi percebido e relatado por 73 dos docentes respondentes (57,9%), assim como a diminuição da carga horária semanal entre os semestres, por 86 (68,2%) dos professores e professoras, e

contratação de docentes menos qualificados com 68 registros (29,1%). Práticas que embora não possam ser diretamente relacionadas às questões punitivistas, revelam que em relação às melhorias eventualmente observadas os percentuais são mais modestos. Apenas 32,5% de docentes apontaram observar capacitação voltada aos professores e professoras e 22,2% relataram observar progressão em plano de carreira.

Resulta da reflexão até aqui empreendida que a avaliação aceita sua utilização como instrumento que cumpre a sentidos ambíguos[73] de controle social. Ambos se aplicam às dimensões éticas e políticas que permeiam a atividade que produz o campo e sua gestão. Do nível mais subjetivo ao mais institucional e sistêmico, desvelam-se as implicações e relações de aproximação e distanciamento entre aspectos pedagógicos e administrativos como se na realidade se admitisse uma separação destas dimensões.

Diretamente relacionada à participação do corpo docente nas ações de avaliação institucional, a partir da frequência de ocorrência, o grupo registra que durante o período de seus contratos com IES privadas da RMG, conforme o gráfico 28, estiveram pessoalmente interessados nos resultados dos processos e ações de avaliação institucional realizados na IES, com 83 registros (65,8%), o item mais citado.

Gráfico 28 - Frequência da participação de docentes que atuaram em IES privadas da RMG nas práticas de gestão voltadas à avaliação institucional



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

[73] Quando, a partir de uma lógica de transparência sobre as coisas de interesse público, que por audiências e conselhos, a participação democrática representativa poderia ser ampliada, colocando-se no controle a própria sociedade. De outro lado que se põe no controle é o Estado como o "impensável", o complexo sistema de crença que legitima a outros, como a educação superior, neste caso.

A frequência de ações de preparação de estudantes para ao Enade, com 58 registros (46,0%), e adaptações das avaliações de aprendizagem aos moldes deste exame de larga escala, com 69 registros (54,7%), implicam em disposições na condução docente, mas que se sujeitam aos impoderáveis e imprevistos que acontece entre o prescrito e o real em sua disciplina. Sobre o Enade um dos docentes relata na questão aberta 33, sobre o Sinaes:

> As orientações e preparações dos estudantes para o ENADE, aconteceu depois que Instituição obteve nota baixa, mas eles trabalhavam só com algumas turmas que passariam por esta avaliação, mesmo assim, nem todos os professores faziam o trabalho como deveria para esta preparação. Eles preocupavam só com as turmas que estavam em períodos avançados. Não havia preparação desde o início (da minha disciplina havia, pois considero de extrema importância, além de vários outros fatores), o que deveria visando uma melhor qualidade no ensino para todos (Docente 103, q. 33).

No geral, as ações de avaliação institucional desdobradas do Sinaes foram percebidas pelos docentes que atuaram no período de 2004 a 2017 nas IES privadas da RMG, contudo a frequência dessa percepção é maior em seus aspectos negativos do que nos positivos como é o caso das premiações, capacitações e melhorias na instituição que aparecem com 23 (18,2%), 29 (23,0%) e 40 (37,7%) dos registros deixados pelos docentes respondentes, respectivamente. Um/a deles/as relata:

> A minha instituição faz assédio moral com os professores horistas, exige qualificação, no entanto sabemos que não reenquadram aqueles que se qualificam. O MEC exige que o professor estude mais, mas não exige que a instituição pague por isso. A avaliação do professor só cumpre o objetivo de punir aqueles que não são bem pontuados, e os que são bem pontuados só recebem um email parabenizando e no máximo uma diminuição de carga horária no próximo semestre (Docente 48, q. 33).

Desta forma, o Estado, por meio da gestão educacional, e o mercado, por meio das demandas do setor privado, têm sido avaliadores do campo da educação superior, sob o signo da produtividade quantitativa e do registro exacerbado de informações e conhecimentos, ocasionalmente com finalidades em si mesmos. O argumento que destaca a relevância do tema é de que ampliar a geração da informação e conhecimento científico, tecnológico e inovação, próprios da Educação Superior, juntamente com a ampliação do acesso à formação de profissionais em nível superior, pode criar condições para um maior entendimento da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que define o desenvolvimento social, econômico e cultural do país no cenário mundial, por meio de uma inserção mais qualificada dos indivíduos tanto no mercado de trabalho, quanto na vida social.

Neste ambiente, o Estado intensifica sua função avaliadora e reguladora, o que pode atender tanto parte da sociedade civil organizada que defende a educação como direito social, quanto parte do setor privado que verifica a educação superior como serviço (mercadoria) em que indicadores de produtividade e qualidade com classificação quantitativa e ranqueamentos são próprios das práticas gerenciais e comerciais do mundo corporativo.

Para Sguissardi (2013, p. 946) nem o Estado e nem as agências reguladoras são uma realidade neutra a pairar acima dos interesses privados e particulares de classe, e interesses públicos ou privado/mercantis. O autor afirma que no plano ideal, essas agências "visariam garantir que os provedores públicos ou privados forneçam os bens e serviços necessários aos consumidores e usuários com o máximo de equidade" (SGUISSARDI, 2013, p. 946).

Assim, os indicadores de qualidade são resultados dos processos e instrumentos de avaliação, a partir dos quais são construídos práticas e conhecimentos, que explicam e voltam para a realidade orientando novas políticas e programas no Sistema Federal de Ensino, que poderão mantê-lo, adaptá-lo ou transformá-lo. Contudo, o excesso de indicadores pode se apresentar também como uma cortina de informações que, a depender dos usos que delas se fazem, levam a distorções, por inversões entre meios e fins nos processos de avaliação interna e externa na educação superior.

Os *rankings* que são midiatizados colaboram para esse tipo de distorções. Isso tem encoberto e dificultado o entendimento e a construção de um projeto de educação, ciência, tecnologia e inovação que alinhe desenvolvimento humano e sustentável do planeta, por meio da valorização da diversidade cultural. Cortina de informações que dá conta de uma aparente e falsa realidade, porque esconde, além da gênese e estrutura do campo, também os nexos constitutivos do atual momento histórico. O que exige a compreensão além do que parece ser, a fim de se conhecerem as tensões e contradições da realidade; só então será possível uma consciente construção do que deve ser (SANTOS, 2003).

3.3. Estado avaliador e o Sinaes: vai e vem de aspectos formativos e somativos

Conduzido pelo Estado, o SFE apresenta a educação superior como um bem social, oferecido também por instituições privadas. O Estado, por sua vez, "canoniza" quando regula e autoriza a produção da crença, ainda que no contexto acadêmico. Esse recurso, que tomo de empréstimo da caixa de ferramentas de Bourdieu, admite ênfase ampliada e simultânea, de campos relacionados e relativamente autônomos, com importâncias disputadas e combinadas,

primeiro, pela produção da crença e, depois, pela reprodução de uma economia simbólica. Daí que os prescritos para este campo exijam revisões analíticas e críticas na medida que se submetem a prática ao senso que a orienta.

Para elaborar uma política de avaliação da educação superior, no primeiro ano do governo Lula, 2003, foi constituída a Comissão Especial de Avaliação, composta por membros do meio acadêmico, da UNE e do Ministério da Educação (POLIDORI, 2009, p. 445), que retomavam os princípios do Paiub e disputavam posições entre a visão emancipatória e a visão regulatória da avaliação (BARREYRO, ROTHEN, 2011). Na concepção, a política apontava para aspectos formativos, como a autoavaliação, a publicização das informações e a participação da comunidade acadêmica nos processos de gestão, mas também abordados como somativos, sob o argumento de fundamentarem a regulação e, principalmente, a supervisão dos seus resultados, numa perspectiva punitivista (BARREYRO, ROTHEN, 2011).

Barreyro e Rothen (2011) sintetizam que o resultado desse processo de disputa de posições foi uma lei híbrida, com o objetivo de conciliação das duas visões do sistema: a Lei do Sinaes nº. 10.861 de 2004. Os autores concluem que em 18 anos (1996-2009) "as políticas de avaliação da educação superior institucionalizaram-se", legitimadas pela especialização e profissionalização de seus processos (BARREYRO, ROTHEN, 2011, p. 86). Desde 2004, então, os órgãos administrativos do Sistema Federal de Educação (MEC, CNE, Inep, Conaes) têm mobilizado esforços para viabilizar os processos e sistematizar os indicadores decorrentes do Sinaes, de modo a pautar as ações de regulação, supervisão e avaliação deste sistema, em muito demandadas pela expansão acelerada de cursos superiores oferecidos por uma diversidade peculiar de IES privadas, anunciadas na LDB de 1996.

As informações geradas para e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) podem ser apontadas, por um lado, como importantes elementos de verificação da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão das IES que constituem o Sistema Federal de Ensino (IFES e IES privadas) e, por outro, apresentadas como modelo de avaliação que pode ser usada para estandardizar, padronizar, desprezando as realidades diversificadas e ranqueando mercadologicamente as IES. Tanto no primeiro caso, quanto no outro, são nestas informações que as práticas de regulação para a Educação Superior se fundamentam. Isso porque o parágrafo único do Art. 2º da Lei do Sinaes anuncia que

> os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendido o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de graduação (BRASIL, 2004).

Dias Sobrinho (2010, p. 208) retoma os fundamentos presentes na formulação original do Sinaes e destaca que sua proposta assume "uma concepção de avaliação e de educação global e integradora" e destaca que "um objetivo importante na concepção original do Sinaes, coerente com a ideia de sistema, é a articulação entre a avaliação e a regulação" (2010, p. 208). Sobre o Sinaes o autor afirma que

> Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior. Um sistema de realização como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes. Para ser realmente um sistema de avaliação, o Sinaes propõe a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo estruturante uma concepção global de avaliação e de Educação (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208).

Os pontos levantados por Dias Sobrinho, que participou e coordenou os estudos iniciais da CEA direcionados a um novo sistema de avaliação para educação superior, se apresentam como objetos, princípios e funções do Sinaes e expressam-se claramente na Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004:

> Art. 2º O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:
> I – a avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
> II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
> III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
> IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (BRASIL, 2004).

Este autor afirma haver na concepção original do Sinaes "aliança orgânica entre a regulação - prerrogativa do Estado (...) e a avaliação, integrada por múltiplos instrumentos, (...)" o que "constitui o eixo estruturante da construção de um Sistema de Educação Superior" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208). Verhine (2015, p. 609) afirma como evidente, de acordo com as bases teóricas e legais, que a avaliação e a regulação "são atividades distintas, mas necessariamente interligadas, pois a avaliação serve para alimentar decisões de cunho regulatório. Entretanto, na prática, existem tensões entre os dois processos".

A Lei do Sinaes expressa também, no seu Art. 10, a sua articulação com os processos de regulação e de supervisão, quando apresenta que "os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de

educação superior e o Ministério da Educação" (BRASIL, 2004). Dessa forma a ponte entre as funções de avaliação, regulação e supervisão, já estavam postas na Lei do Sinaes, consolidando-se com o Decreto n. 5.733 de 2006. Embora na Lei do Sinaes não se localizem as expressões Sistema Federal de Ensino ou Sistema Federal de Educação, no decreto n. 5.773, revogado e substituído pelo Decreto nº 9.235, de 2017, o Sistema Federal de Ensino é definido e regulamentado a partir das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos de educação superior, conforme LDB[74].

A Lei do Sinaes aponta, no Art. 1º, como finalidade desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal "a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social" e chama atenção para

> A promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Como método, o Sinaes propõe uma avaliação institucional integrada por diversos instrumentos complementares:

> **Autoavaliação – conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação):** Cada instituição realiza uma autoavaliação, que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A autoavaliação articula um estudo reflexivo segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional –, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.
>
> **Avaliação externa:** Essa avaliação é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em áreas específicas e portadores de ampla compreensão sobre instituições *universitárias*.

[74] "Art. 9º A União incumbir-se-á de: V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei. § 2° Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. § 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior" (LDB 9.394, BRASIL, 1996).

> **Censo da Educação Superior:** O Censo é um instrumento independente que carrega grande potencial informativo, podendo trazer elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, para o Estado e para a população em geral. Por isso, é desejável que os instrumentos de coleta de informações censitárias integrem também os processos de avalição institucional, oferecendo elementos úteis ao entendimento da instituição e do sistema. Os dados do Censo também fazem parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no Cadastro das Instituições de Educação Superior.
>
> **Cadastro de cursos e instituições:** De acordo com as orientações do Inep e da Conaes, também são levantadas e disponibilizadas para acesso público as informações do Cadastro das IES e de seus respectivos cursos. Essas informações, que também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação nos processos internos e externos, formarão a base para a orientar de forma permanente pais, alunos e a sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições (BRASIL, INEP, 2017 – grifo meu).

O Sinaes apresenta como pilares a avaliação institucional, a autoavaliação e a avaliação de curso e avaliação do desempenho dos estudantes. "Esses pilares são atendidos pelos processos de avaliação *in loco* para os itens um e dois, e complementados pela organização e avaliação interna de cada IES. O pilar três é atendido pela realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade" (POLIDORI, 2010, p. 441). A avaliação interna é apresentada como elemento que atribui caráter mais formativo ao processo já que prevê que a própria IES deverá participar do processo de avaliação a partir da criação um órgão de organização e coordenação da avaliação desenvolvida internamente, denominada de Comissão Própria de Avaliação (CPA), conforme exigência do Sinaes. Ao longo dos anos a presença das ações da CPA na dinâmica das IES tem sido considerada cada vez mais no processo global do Sinaes o que se reflete no peso dessas ações no cálculo dos indicadores para os processos regulatórios. O que de certo modo (re)aproxima o Sinaes de seus aspectos formativos e emancipatórios.

No artigo 3º da lei do Sinaes foram pontuadas dez dimensões que ao serem avaliadas colaboram para identificar o perfil e o significado da atuação das IES por meio de suas atividades (BRASI, 2004).

> Art. 3º (...)
> I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
> II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
> III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
> IV – a comunicação com a sociedade;

> V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
> VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
> VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
> VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
> IX – políticas de atendimento aos estudantes;
> X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004).

A avaliação dos cursos, no entanto, é realizada levando em conta 3 dimensões: Organização didático-pedagógica; Perfil do corpo docente; e Instalações físicas. A avaliação dos estudantes é realizada através do Enade aplicado periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, num primeiro momento ao final do primeiro e do último ano de curso, sendo, após reformulações do Sinaes de 2010, realizado apenas no final do curso. A avaliação é expressa por meio de conceitos com escala de 1 a 5, tomando como base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Tabela 12 Síntese das dimensões, eixos e critérios avaliativos no Sinaes

10 Dimensões do Sinaes	5 Eixos para IES	3 Eixos para Cursos
1. a missão e o plano de desenvolvimento institucional;	1. Planejamento e avaliação institucional;	1. Organização didático pedagógica
2. a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;	2. Desenvolvimento institucional;	2. Infraestrutura
3. a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;	3. Políticas acadêmicas	3. Corpo Docente
4. a comunicação com a sociedade;	4. Políticas de gestão	
5. as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;	5. Infraestrutura	
6. organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;		

7. infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;		
8. planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;		
9. políticas de atendimento aos estudantes;		
10. sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior		

Fonte: Elaboração própria a partir da Lei do Sinaes n. 10.861 de 2004 (BRASIL, 2004), Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação presencial e a distância (MEC, 2012) e Nota Técnica n. 16 de 2017 (CGACGIES/DAES, INEP, 2017)

Das dez dimensões a serem avaliadas pelo Sinaes, este estudo prestou especial atenção às dimensões 5 e 6, a fim de se verificar as relações e condições de trabalho do professorado nas IES em que atuaram, e de buscar compreensão sobre como este professorado percebe e se envolve com a avaliação institucional a partir das ações institucionais voltadas à dimensão 8. Das dinâmicas que conformam e afetam as disposições duráveis do campo, na medida que alinham as funções dadas a docentes quando levam a cabo as políticas para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão, ao realizarem, por suas atividades os prescritos presentes nas respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades. Dessa forma, a dimensão 2 do Sinaes é chamada a fundamentar também as análises que pretendem compreender suas implicações no trabalho docente e na gestão que se faz dele.

Para os atos de credenciamento e recredenciamento institucional o instrumento avaliativo de 2014 orientava a uma reorganização das dez dimensões em cinco eixos, com indicadores e aspectos avaliados na mesma escala de 1 a 5 apresentado para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. O eixo 4 que aglutina as dimensões 5 sobre "políticas de pessoal", 6 sobre organização e gestão da instituição e 10 sustentabilidade financeira anunciadas no Sinaes, destacam-se os seguintes indicadores: política de formação e capacitação docente, coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente, sendo considerado suficiente quando o plano de carreira está protocolado/implantado. Contudo os planos de carreira acabam por ser elaborados e sofrem alterações de forma a racionalizar a progressão com enxugamento da folha de pagamento o quanto mais seja possível.

Destaca-se mais uma vez o relato registrado pelos sujeitos participantes deste estudo: "A remuneração quando iniciei era baixa, mas foi aumentando e logo depois instituiu o plano de carreira, que para mim que havia muito tempo de casa, considerava ótimo. E hoje o mercado

não paga nem a metade que recebia antes, pela minha titulação." (Docente 103, q. 28). "Ganhava bem, mas achei injusto ter sido esse o motivo do meu desligamento." (Docente 83, q. 28). "O plano de carreira da IES prejudicou os docentes mais antigos, uma vez que a hora aula ficou cara e a IES reduziu a nossa carga horária e contratou docentes com valor da hora aula mais baixo." (Docente 57, q. 28). "Antes do processo de demissão e restruturação era considerado uma das instituições que pagava a melhor hora aula no Estado de Goiás." (Docente 58, q. 28). Assim as políticas estabelecem mais mínimos possíveis do que estimula o avanço da qualidade requerido.

A avaliação interna é contemplada em cinco indicadores deste instrumento no eixo 1: evolução institucional a partir dos processos de planejamento e avaliação institucional, projeto/processo de auto avaliação institucional, autoavaliação com participação da comunidade acadêmica, análise e divulgação dos resultados das avaliações internas e externas e elaboração do relatório de autoavaliação.

Por fim, alteram-se nos novos instrumentos a partir de 2017 os pesos distribuídos nos eixos e dimensões para Instituições e cursos superiores. Nas três dimensões – 1- Organização Didático Pedagógica; 2 - Corpo Docente; e 3 – Infraestrutura – as mudanças em relação aos instrumentos de avaliação para cursos de 2012 e para instituições de 2014 apresentam-se na Tabela 13:

Tabela 13 Alterações nos pesos dos conceitos avaliativos do Sinaes para atos regulatórios de cursos de graduação

Dimensão	Autorização 2007	Autorização 2012	Reconhecimento 2012	Autorização 2017	Reconhecimento 2017
1 Organização Didático Pedagógica	45	30	40	40	30
2 Corpo Docente	35	30	30	20	40
3 Infraestrutura	20	40	30	40	30

Fonte: Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação presencial e a distância (MEC, 2012) e Nota Técnica n. 16 de 2017 (CGACGIES/DAES, INEP, 2017)

Na dimensão corpo docente os atos de entrada e permanência atribuíam a essa dimensão o mesmo peso 30 em 2012. Em 2017 ela pesa 20 no ato de entrada e 40 no de permanência do curso. O argumento para isso é de que para os atos de entrada o que se tem do corpo docente é apenas um termo de compromisso e que, no ato de permanência, espera-se que a relação de trabalho entre a IES e o seu corpo docente apresente-se mais qualificada e, portanto, mereça um peso maior.

Tabela 14 Alterações nos pesos dos conceitos avaliativos do Sinaes para atos regulatórios de Instituições de Educação Superior, entre 2012 e 2017

Eixos	Credencia mento 2012	Recredencia mento 2012	Credencia mento 2017	Recredencia mento 2017
1Planejamento e avaliação institucional	10	10	10	10
2 Desenvolvimento institucional	20	20	30	30
3 Políticas acadêmicas	20	30	20	10
4 Políticas de gestão	20	20	20	20
5 Infraestrutura	30	20	20	30

Fonte: Instrumento de Avaliação Institucional Externa (MEC, 2014) e Nota Técnica n. 16 de 2017 (CGACGIES/DAES, INEP, 2017).

Para Dias Sobrinho,

> embora o documento base[75] houvesse rejeitado a prática de classificações das instituições, a própria Lei do Sinaes acabou fornecendo um argumento para a elaboração de *rankings*, ao prever a escala de cinco níveis para os cursos e para o desempenho dos estudantes no Enade. Além da nota, o Enade foi incorporando indicadores que vieram a facilitar a elaboração de *rankings*. Entre eles, o Indicador de Diferença de Desempenho observado e esperado (IDD, 2006), o Conceito Preliminar de Cursos (CPC, 2008), obtido a partir de duas questões do questionário de avaliação discente, e o Índice Geral de Cursos (IGC, 2008), que corresponde à média dos conceitos da IES em graduação e pós-graduação (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 215).

Barreyro, em 2008, considerou que a criação, segundo ela, súbita do CPC e do IGC[76] "não mostra apenas questões técnicas, mas parece responder a lógicas e propostas diferentes da estabelecida no primeiro governo Lula". A autora alerta que um dos três eixos que constituem a avaliação, o Enade, teve os resultados 'super-dimencionados' no CPC e no IGC e pondera sobre a vigência da Lei do Sinaes de 2004. A vigência do Decreto n. 5.773, de 2006, o "Decreto Ponte", que especifica os mecanismos da regulação do sistema não faz qualquer menção a qualquer índice ou conceito. Verhine, que já presidiu a Conaes e esteve presente nas dinâmicas desta política de avaliação no Brasil, afirma que "tais tensões tornam-se evidentes ao revisar aspectos associados com a implementação do Sinaes" (2015, p. 609). Sua narrativa da história apresenta uma descrição das dinâmicas e tensões desta política:

> Apesar de ter uma concepção elegante e bem articulada, a implementação do Sinaes se tornou um processo árduo e, para muitos, decepcionante. A avaliação do desempenho estudantil foi implantada imediatamente em 2004 (...). Também a autoavaliação institucional se iniciou rapidamente, uma vez que, segundo informações

[75] Refere-se ao documento que sistematizou a proposta do Sinaes elaborado pela CEA. "Coerente com a concepção geral do Sinaes, não deveria o Enade servir à elaboração de rankings, e sim fornecer elementos de compreensão a respeito da formação ética e técnica dos estudantes e da sua visão sobre a instituição e a vida social. Entretanto a mídia acabou elaborando equivocadamente *rankings*, tomando como base apenas o Enade (...) o que é uma deturpação desse instrumento." Cf. Dias Sobrinho (2010, p. 214), que participou dos debates sobre o Sinaes.

[76] Criado pela Portaria Normativa n. 12 de 5 de setembro de 2008, com base na média ponderada dos CPC e dados da Capes estabelecidos pela Portaria normativa n. 4 de 5 de agosto de 2008.

> fornecidas pelo MEC, a grande maioria das IES no país instituiu sua Comissão Própria de Avaliação no ano de 2004 e encaminhou seu relatório de autoavaliação ao MEC até o final de 2006. A etapa externa da avaliação por outro lado, tanto de instituições quanto de cursos, demorou a se concretizar. Avaliadores em grande medida tiveram que ser capacitados, instrumentos de avaliação tiveram que ser formulados, pré-testados e reformulados, e uma estrutura de logística teve que ser montada de modo a contemplar visitas *in loco* para todas as instituições e todos os cursos de nível superior que se integravam ao sistema federal de educação. Enquanto isso as instituições não recebiam o retorno esperado referente a seus relatórios de autoavaliação e, ainda pior, o exame estudantil, por ser aplicado anualmente, voltou a assumir a centralidade que marcava o período anterior de avaliação da educação, de 1995 a 2003) conhecido como a época do Provão) e que os que conceberam o Sinaes pretendiam eliminar. O Sinaes estava perdendo sua credibilidade e os processos de regulação, que dependiam dos resultados do Sinaes, ficaram paralisados (VERHINE, 2015, p. 610).

Ao analisarem a dinâmica das reformulações pelas quais o Sinaes passou ao longo dos anos, Barreyro e Rothen concluem que

> Diante da herança regulatória do governo FHC, que se fez presente como um eterno retorno, o SINAES perdeu sua face avaliadora. A autoavaliação, instrumento da avaliação institucional conduzido pelas Comissões Próprias de Avaliação das IES, instituídas pelo SINAES, perdeu peso nesta nova configuração. A avaliação formativa foi "des-induzida", ao privilegiar os resultados do ENADE sobre os outros (...) Quanto à avaliação de cursos, as visitas *in loco*, metodologia internacionalmente aceita nos sistemas de avaliação e acreditação, perde ao ser reduzida pelas novas práticas regulatórias a uma política de monitoramento de resultados ao invés de um profícuo processo de avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 85 – grifos dos autores).

Dias Sobrinho em 2010 também lamenta que a frágil tradição brasileira em avaliar a educação superior e, mesmo considerando as dificuldades normais de avaliações em larga escala visto as dimensões do país, afirma que não ocorreu a realização da ideia de sistema e de focar centralmente a instituição. Afirma também que o próprio MEC cedeu às práticas de *rankings*, originariamente repudiadas pela proposta.

> Na implementação do Sinaes, alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos. Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o Enade foi ganhando crescente destaque e autonomia (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

Da avaliação educacional desdobram-se os rankings acadêmicos da educação superior. Calderón e França (2018) apontam que no segundo governo Lula os rankings refletem os princípios da "nova gestão pública" (2018, p. 98): concorrência como geradora de qualidade; avaliação por resultados, transparência para controle dos consumidores e responsabilização. Dessa forma, ao encarar a política brasileira de avaliação da educação superior, com especial atenção ao período de 2004 a 2017, vê-se que se acumulam heranças de disputas de concepções

de avaliação e de expansão deste nível de ensino, visto seu papel estratégico para o desenvolvimento científico e tecnológico do país tanto, quanto ao desenvolvimento dos agentes (IES) que ocupam lugares hierarquizados neste campo.

O processo de avaliação *in loco* registra a percepção de docentes que, embora externos às IES, podem muito mais que atender a formulários de observação, pela subjetividade presente nas disposições que realizam a avaliação, trazer apreciações interessadas e envolvidas com a cultura da avaliação, nos termos apresentados por Assis (2008). Contudo, o roteiro do instrumento orienta os indicadores ao especificar os critérios observados e pesos atribuídos às categorias de cada uma das dimensões avaliadas. No Instrumento de Autorização e Credenciamento de 2007 (BRASIL, INEP, 2007) em formato de formulário as comissões de avaliadores observam o atendimento (ou não) dos seguintes itens que compõem alguns dos indicadores das categorias de análises propostas.

No instrumento de avaliação de 2007, apresentavam-se formulários dirigidos a atos de autorização de cursos e credenciamento de IES na modalidade EaD, autorização de cursos superiores de tecnologia e avaliação institucional externa para fins de credenciamento de faculdades tecnológicas. Destacam-se na observação dos indicadores aqueles que diretamente relacionam-se ao corpo docente e sua atividade, principalmente em sua atividade presencial. Na dimensão 1, sobre a organização didática-pedagógica dos cursos superiores, a representação docente e discente na estrutura organizacional aparece como o primeiro localizado.

Em 2012 os conceitos de 1 a 5 organizava nos dois primeiros (1 e 2) não existências ou insuficiência nos indicadores avaliados. O instrumento apresentado pelo Poder Público, neste ano, considerava o conceito 3 como a suficiência ou satisfação do indicador e os conceitos 4 e 5, indicavam uma avaliação muito boa e excelente, respectivamente (BRASIL, INEP, 2017). O instrumento de 2007, indicava suficiência, ou não, ao item avaliado, e adiciona ‘aspectos essenciais’, por indicador analisado.

Nas políticas de pessoal, observam-se o plano de carreira e incentivos aos docentes com aspectos relativos às ações de capacitação, critérios de admissão e de progressão na carreira, sistema permanente para avaliação dos docentes, estímulos à produção científica, técnica, pedagógica e cultural. Com a finalidade de observar aspectos gestionários do trabalho docente que têm predominado no subcampo da educação superior privada da RMG apresenta-se, mais adiante, o conjunto de informações advindas do questionário respondido pelos 126 docentes que indica o tipo de seleção, tipos e motivos da rescisão, atuação do sindicato frente à rescisão

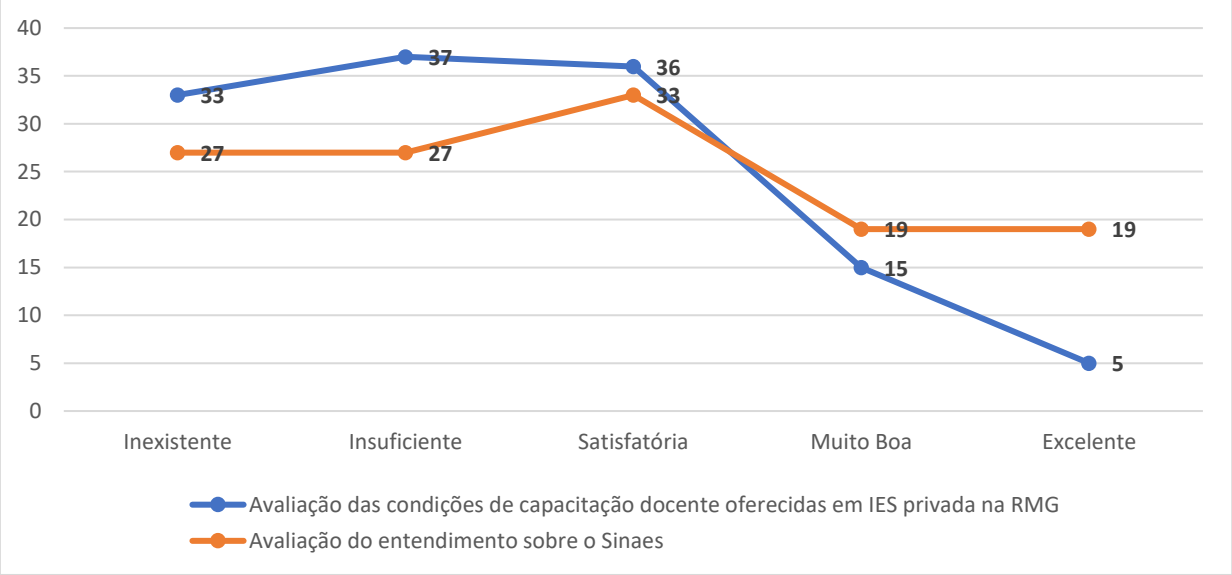
de contrato, tempo de contrato, vínculos simultâneos, além de remuneração e regime de trabalho que foram vivenciadas por estes professores no período de 2004 a 2017.

No quadro-resumo sugerido pelo instrumento de 2017, os itens marcados com asterisco (*) são considerados aspectos essenciais e os demais complementares na análise global. Quanto a administração acadêmica observa-se como indicador a coordenação do curso em aspectos quanto à participação efetiva da coordenação e representação docente em órgãos colegiados acadêmicos da IES*, apoio didático-pedagógico aos docentes, titulação do docente indicado para assumir as funções de coordenador de curso*, área de formação*, experiência profissional acadêmica do docente previsto para assumir as funções de coordenador do curso*, além do regime de trabalho previsto para o cargo*, tempo de experiência acadêmica e profissional não acadêmica. As funções do coordenador também são avaliadas na dimensão 1 e relacionam-se diretamente com o corpo docente no ato de autorização de curso.

Neste mesmo processo, a dimensão 2, sobre o corpo docente especificamente, são duas as categorias de análises. A primeira sobre formação acadêmica e profissional observa titulação acadêmica, suficiência de docentes*, tempo de magistério superior, tempo de exercício profissional fora do magistério, docentes com formação adequada às disciplinas que ministrarão*. A segunda, sobre as condições de trabalho observa-se regime de trabalho*, carga horária semanal do professor no ensino de graduação e em atividades complementares a este nível de ensino*, número de alunos por docente equivalente em tempo integral em disciplinas do curso, número médio de alunos por turma em disciplinas ou atividades práticas, número médio de disciplinas por docente, proximidade temática das disciplinas lecionadas pelos docentes.

Ainda sobre os processos de avaliação institucional decorrentes do Sinaes o gráfico 29 registra a avaliação que os respondentes fazem, valendo-se de escala de 1 a 5, aos moldes dos instrumentos do próprio Sinaes, do entendimento que possuem sobre esta política de avaliação da educação superior brasileira. Relaciona-se no mesmo gráfico a dinâmica da distribuição dos respondentes sobre a apreciação que fazem das condições de formação e capacitação oferecidas pelas IES sobre esta temática. Revelam-se articulações relevantes, já que se verifica que se distribuem de forma equivalente os docentes que se avaliam como tendo um entendimento satisfatório ou mais, que totalizam 71 dos respondentes (56,3%) e os que avaliam seu próprio conhecimento sobre o Sinaes como insuficiente ou inexistente com 54 docentes (42,8%). As avaliações que fazem apresentam baixas frequências de notas acima do satisfatório, como o muito bom ou o excelente.

Gráfico 29 - Avaliação que os respondentes fazem do entendimento que eles possuem do Sinaes e da qualidade da capacitação que a IES oferece sobre o tema



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Entre os registros mais detalhados sobre a política de avaliação da educação superior brasileira do Sinaes, solicitado pelos respondentes na questão (33) aberta do questionário, nove docentes se valeram deste espaço para registrar suas considerações, mais subjetivas. "São medidas paliativas que a rigor não contribuem efetivamente para a melhoria do ensino e pesquisa" (Docente 88, q. 33). "Atuei na pós-graduação e não havia esse tipo de atividade" (Docente 23, q. 33). "Nunca recebi resposta das avaliações desta IES" (Docente 29, q. 33). Destacam-se sobre o Sinaes as considerações registradas pelo/a Docente 48:

> O SINAES se levado a sério, conforme a intenção da proposta, constitui-se em um importante parâmetro para avaliar a qualidade do ensino. No entanto, em duas IES que trabalhei o meu contrato foi apenas para a IES se sair bem nas avaliações, tendo em vista que eu já havia atuado nos ensinos fundamental e médio e, também, por publicar com muita frequência. No caso da primeira IES o curso no qual eu atuava ficou com nota 4. Na segunda foi o único curso com nota 5 na história dessa IES. Tudo resultado de treinamento dos discentes e, também, dos currículos. No meu entendimento as duas situações configuraram fraudes, produção de material para propaganda, porque no dia a dia os cursos eram muito pobres, dada a precariedade das condições de trabalho (Docente 48, q. 33).

Destacam-se aspectos interessados mais diretamente à formação, experiência, relações e condições de trabalho do corpo docente nos seguintes indicadores na dimensão 2, sobre o corpo docente: Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), atuação do coordenador, experiência profissional no magistério superior e de gestão do coordenador, seu regime de

trabalho, carga horária de coordenação, titulação do corpo docente, sendo satisfatória que a titulação em *stricto sensu* correspondesse a mais de 30 e até 50% do/as professores/as, muito bom maior que 50% e até 75% e excelente quando maior de 75%. Apresenta-se o percentual de professores com doutorado também como indicador, sendo considerado suficiente entre 10 e 20% de doutores/as, muito bom maior que 20% e até 35%, e excelente maior que 35%. O regime de trabalho do corpo docente em 2007 considerava suficiente entre 33% e 60% de regime parcial e integral, muito bom maior que 60% e até 80% e excelente maior que 80%.

Quanto à experiência profissional do corpo docente considerava-se como parâmetro de aferição o percentual de docentes com pelo menos dois anos de experiência que não seja no magistério superior para os cursos de bacharelado e licenciatura e de pelo menos três para os cursos superiores de tecnologia. Sendo considerado satisfatório de 40% até 59% do corpo docente nesta condição, muito bom quando a percentual é de 60% até 80% e excelente quando é superior a 80%. Observa-se ainda no instrumento de 2012 preocupação com a experiência na educação básica, com parâmetro satisfatório mais de 30% do corpo docente ter acumulado pelo menos 3 anos, para os professores de cursos de licenciatura. A experiência no magistério superior tinha como parâmetro 3 anos de experiência de docentes de cursos de licenciatura e bacharelado e 2 para tecnólogos, sendo considerável satisfatório um percentual de 40% a 59% do corpo docente nestas condições.

Consideram-se ainda como indicadores o funcionamento do colegiado de cursos ou equivalente, a produção científica, cultural, artística ou tecnológica, sendo considerado como parâmetro satisfatório que 50% do corpo docente tenha entre 4 e 6 produções nos últimos 3 anos. Especificamente para os cursos na modalidade EaD observava-se a relação docente e número de estudantes satisfatória quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 141 a 150 vagas, sendo excelente quando a relação é de 1 docente para 130 vagas; a titulação e formação do corpo de tutores do curso, sendo parâmetro satisfatório que todos sejam formados na área, muito bom quando no mínimo tem formação *lato sensu* e excelente quando 30% tem formação *stricto sensu*, além de ter graduação na área. Ainda para EaD outro indicador é sobre a relação docente e tutores – presenciais e a distância – por estudantes, sendo considerado satisfatória quando a relação é maior que 40 e menor ou igual a 50 em relação ao total de professores e tutores (presenciais e a distância), muito boa quando é de 31 a 40 e excelente quando menor ou igual a 30.

Em 2016 o Instrumento de Avaliação de Curso Presencial e EaD (BRASIL, INEP, 2016) trazia muita semelhança com o de 2012. Destaca-se o fato dos critérios de análises do indicador sobre experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica. No primeiro documento o critério considerava a soma dos tempos de experiencia em cada um dos itens (experiência profissional de magistério superior e de gestão acadêmica) e estabelecia os conceitos conforme maior o tempo acumulado somado (1: menor que 1 na educação superior e menor que 1 ano na gestão; 2: maior igual a 1 ano e menor que 4 anos das duas somadas sendo que pelo menos um ano de docência; 3: maior que 4 e menor que 7 anos, com 1 ano no mínimo na educação superior, 4: maior que 7 ou igual a 10, também com o mínimo de um ano no magistério superior).

O documento de 2016 seguiu considerando as duas experiências, diminui período para cada conceito e destaca separadamente o tempo mínimo de gestão acadêmica para receber determinado conceito. Sendo a distribuição de conceitos assim realizada: conceito 1 quando ambas as experiências são menores que um ano; conceito 2 quando maior ou igual a 2 anos e menor que 3 anos, com no mínimo 1 ano de experiência em gestão acadêmica; 3 e portanto satisfatório, quando maior ou igual a 3 anos e menor que 4 anos, com no mínimo 2 anos de experiência em gestão acadêmica; 4 quando o/a coordenador/a possui experiência de magistério superior e de gestão acadêmica maior ou igual a 4 anos e menor que 5 anos, com no mínimo 3 anos de experiência em gestão acadêmica e 5 quando maior ou igual a 5 anos, com no mínimo 4 anos de experiência em gestão acadêmica (BRASIL, INEP, 2016). Tais iniciativas propõem articulação entre o acúmulo de experiência na gestão acadêmica à docência, como se estas pudessem se separadas.

O ano final da série histórica estudada, 2017, é marcado por reformulações nas políticas públicas para o Sistema Federal de Ensino, especialmente, para o Sinaes. O Decreto n. 9.235 de 15 de dezembro de 2017[77] revoga e substitui o decreto n. 5.773 de 9 de maio de 2006, que até então dispunha sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e durante mais de uma década operacionalizou a articulação do processo de avaliação ao de regulação e supervisão no Brasil.

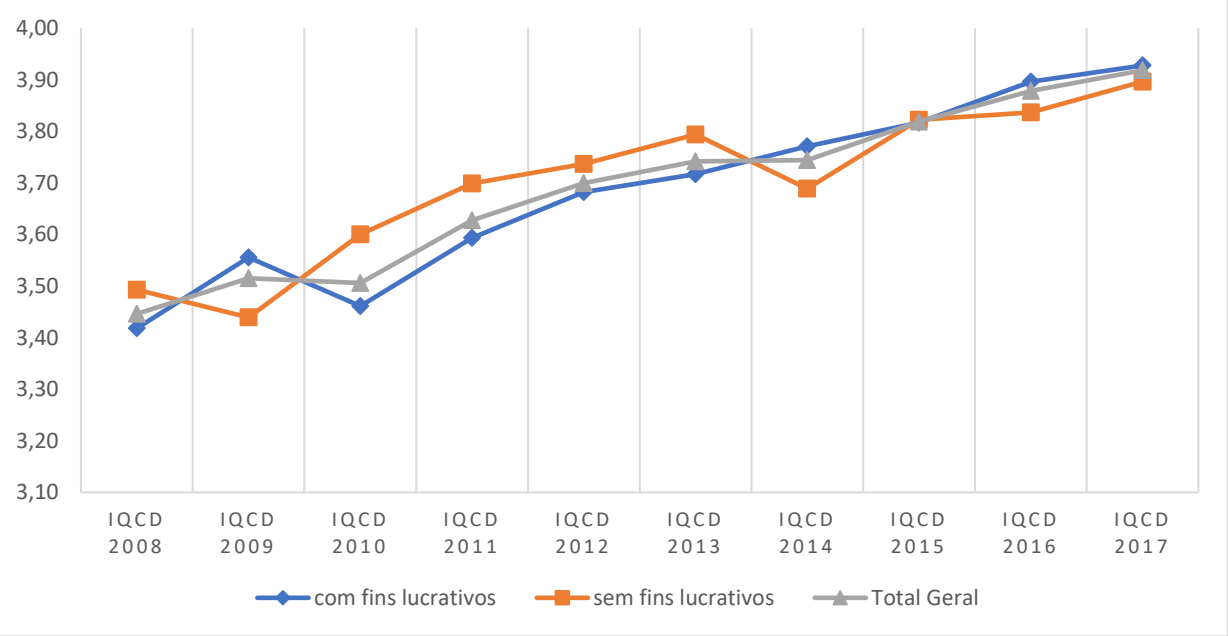
[77] Antecedido em sete meses pelo Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da LDB sobre Educação a Distância (EaD) com capítulo III dedicado à essa modalidade no nível da educação superior.

Os novos instrumentos[78] revisam a avaliação externa com vistas a aprimorá-la e adequá-la às novas demandas que direcionam o perfil e a atuação das IES na oferta de ensino superior. A Análise Preliminar da Avaliação Institucional Externa (APAIE) de preenchimento da IES, e o Formulário Eletrônico de Avaliação é de responsabilidade dos avaliadores e elaborado previamente à avaliação *in loco* e eventualmente complementada pela visita.

O Índice de Qualificação do Corpo Docente [IQCD: (5 x Doutores) + (3 x Mestres) + (2 x Especialistas) + Graduados / Doutores + Mestres + Especialistas + Graduados] aparecem, mas não compõe o rol de indicadores dos instrumentos, e por isso não impacta no cálculo dos conceitos das dimensões, dos eixos ou dos conceitos finais, mas oferecem parâmetro para acompanhar algum o movimento do corpo docente no curso da história, como "insumo" que incorpora para a qualidade da educação superior.

Desta forma, o presente estudo aplicou a fórmula do IQCD às IES privadas da Grande Goiânia, como mais um instrumento sugerido como método de pesquisa ao mesmo tempo que é também objeto. Em dez anos observados houve elevação da presença de professores com mais mestrados e doutorados no contexto das IES privadas.

Gráfico 30 - IQCD nas IES privadas, por finalidade lucrativa, da RMG de 2008 a 2017

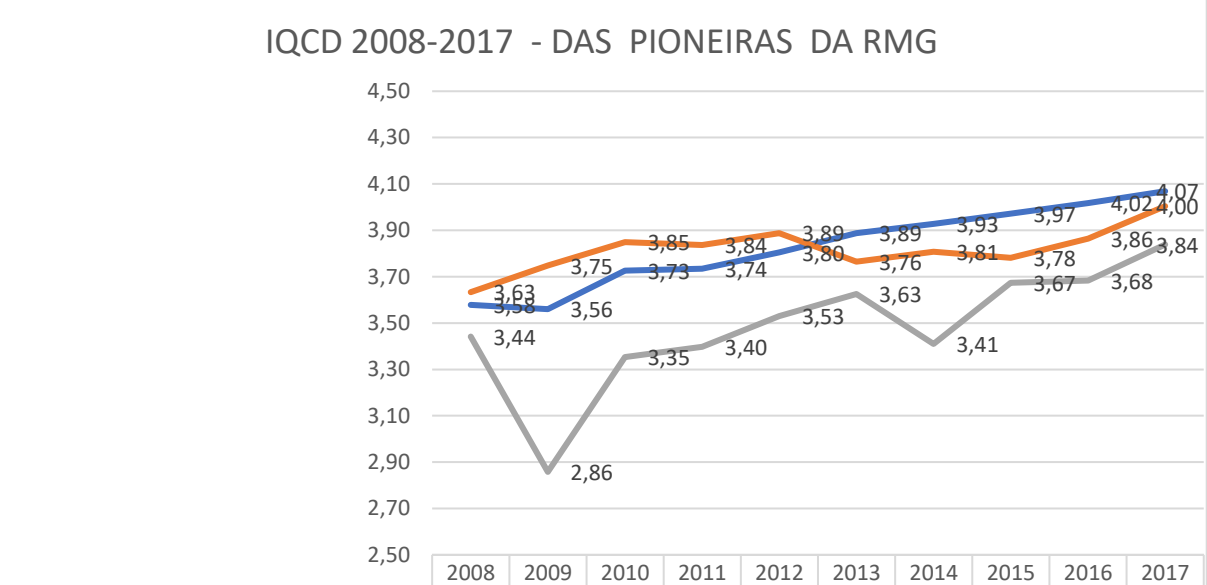


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do censo da educação superior (INEP, 2019)

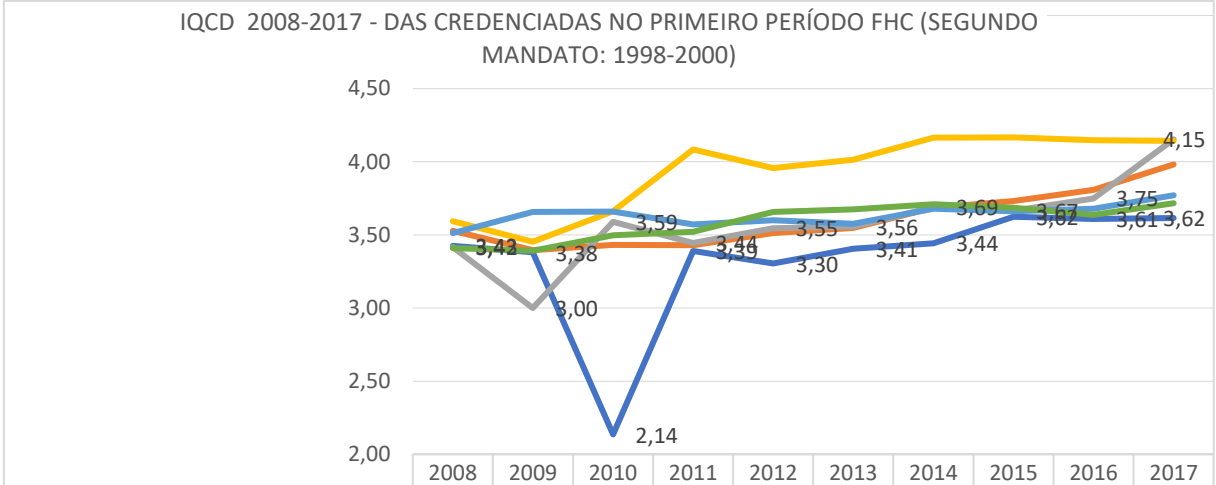
[78] A nota técnica n. 16 de 2017 (INEP, 2017) tem objetivo de apresentar a lógica presente nos novos instrumentos, as principais alterações no preenchimento da contextualização e no formulário eletrônico das IES na fase INEP avaliação, a adequação da escala e de seus mecanismos e indicadores, além da divulgação dos conceitos resultantes da avaliação. A nota chama atenção para as significativas mudanças como por exemplo a divisão dos atos regulatórios entre os de entrada (credenciamento de IES e autorização de curso) e os de permanência como (recredenciamento, transformação de organização acadêmica e reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso).

Observa-se que nos anos de 2009 e 2014 as privadas sem fins lucrativos indicaram queda no IQCD, afetando o movimento geral da curva das privadas. As com fins lucrativos apresentaram queda apenas em 2010.

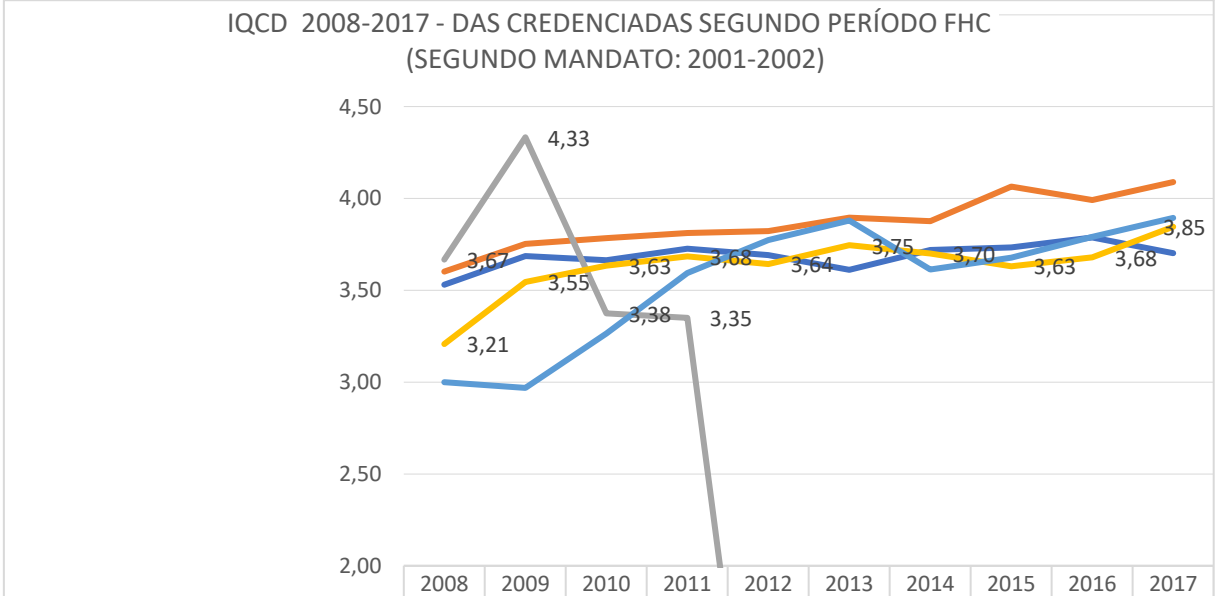
Gráfico 31 - IQCD por IES privadas da RMG agrupadas por período de credenciamento



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	3,58	3,56	3,73	3,74	3,80	3,89	3,93	3,97	4,02	4,07
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	3,63	3,75	3,85	3,84	3,89	3,76	3,81	3,78	3,86	4,00
INSTITUTO UNIFICADO DE ENSINO SUPERIOR OBJETIVO	3,44	2,86	3,35	3,40	3,53	3,63	3,41	3,67	3,68	3,84

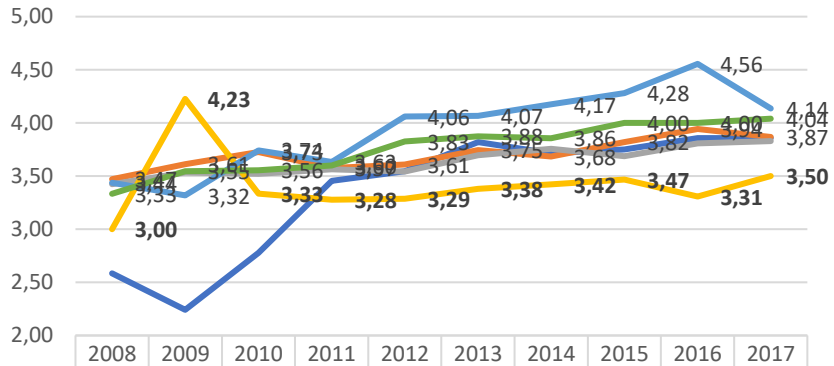


	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
FACULDADE CAMBURY	3,43	3,38	2,14	3,39	3,30	3,41	3,44	3,62	3,61	3,62
FACULDADE PADRÃO	3,53	3,40	3,43	3,43	3,51	3,55	3,68	3,73	3,81	3,98
FACULDADE PADRÃO	3,42	3,00	3,59	3,44	3,55	3,56	3,69	3,67	3,75	4,15
FACULDADE NOSSA SENHORA APARECIDA	3,59	3,45	3,66	4,08	3,96	4,01	4,16	4,17	4,15	4,14
INSTITUTO APHONSIANO DE ENSINO SUPERIOR	3,51	3,66	3,66	3,57	3,60	3,58	3,68	3,66	3,68	3,77
CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA	3,41	3,39	3,50	3,52	3,66	3,68	3,71	3,68	3,64	3,72



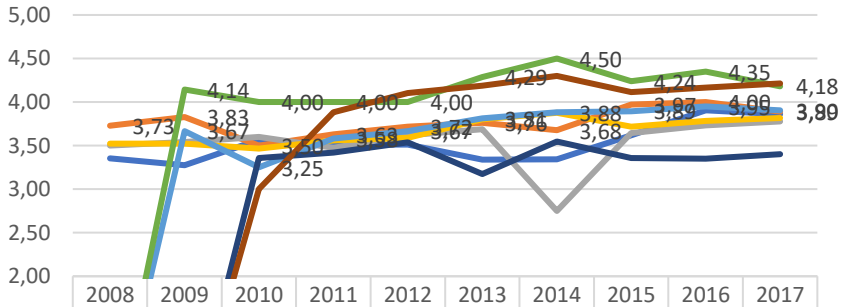
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
FACULDADE ALFREDO NASSER	3,53	3,69	3,66	3,73	3,69	3,61	3,72	3,73	3,79	3,70
FACULDADE ARAGUAIA	3,60	3,75	3,78	3,81	3,82	3,90	3,88	4,07	3,99	4,09
FACULDADE INTEGRADA DE GOIÁS	3,67	4,33	3,38	3,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
FACULDADE LIONS	3,21	3,55	3,63	3,68	3,64	3,75	3,70	3,63	3,68	3,85
FACULDADE SUL-AMERICANA	3,00	2,97	3,27	3,59	3,77	3,88	3,61	3,68	3,79	3,89

IQCD 2008-2017 - DAS CREDENCIADAS NO PRIMEIRO GOVERNO LULA (2003-2006)

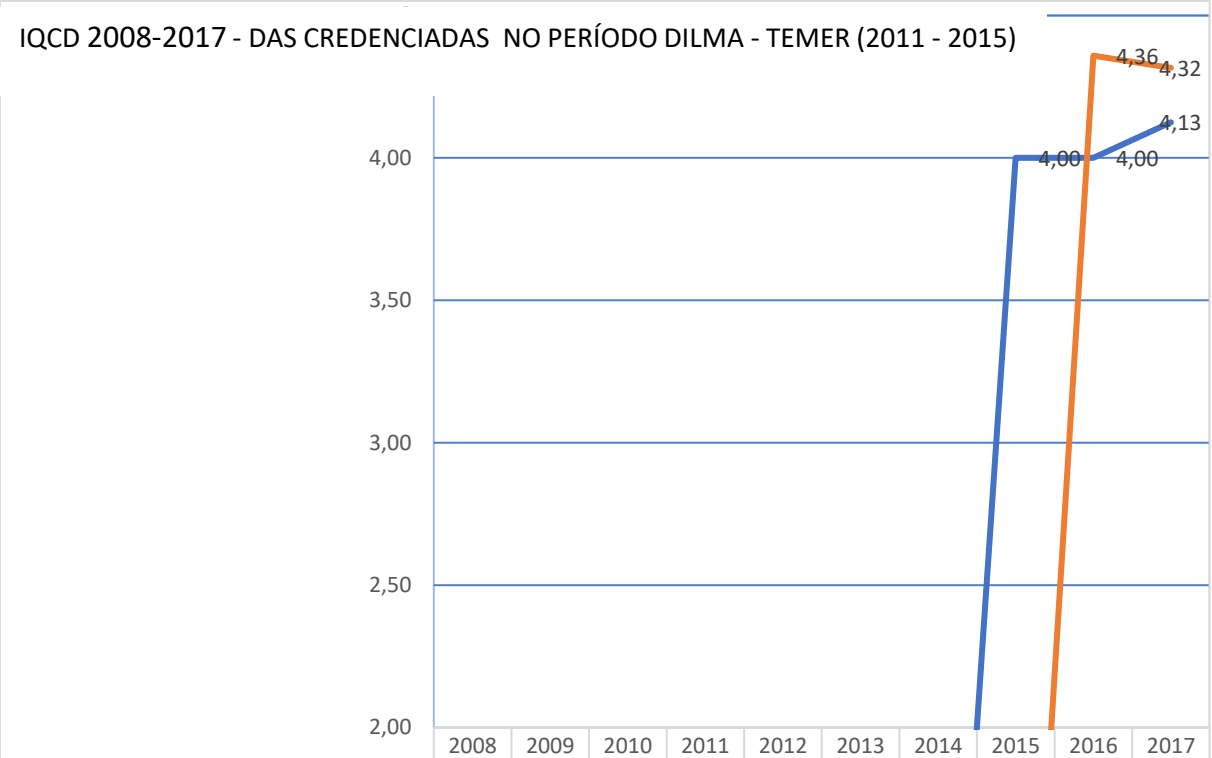


	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
FACULDADE ASSEMBLEIANA DO BRASIL	2,58	2,24	2,78	3,45	3,55	3,82	3,71	3,75	3,86	3,86
ESCOLA SUPERIOR ASSOCIADA DE GOIÂNIA	3,47	3,61	3,73	3,57	3,61	3,75	3,68	3,82	3,94	3,87
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE GOIÁS	3,42	3,53	3,52	3,56	3,54	3,70	3,76	3,69	3,81	3,83
FACULDADE SUL DA AMÉRICA	3,00	4,23	3,33	3,28	3,29	3,38	3,42	3,47	3,31	3,50
FACULDADE UNIDA DE CAMPINAS	3,44	3,32	3,74	3,63	4,06	4,07	4,17	4,28	4,56	4,14
FACULDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA	3,33	3,55	3,56	3,60	3,83	3,88	3,86	4,00	4,00	4,04

IQCD 2008-2017 - DAS CREDENCIADAS NO SEGUNDO GOVERNO LULA (2007-2010)



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	3,35	3,28	3,57	3,51	3,51	3,34	3,34	3,62	3,91	3,86
FACULDADE DELTA	3,73	3,83	3,50	3,63	3,72	3,76	3,68	3,97	4,00	3,89
Faculdade SENAC Goiás	3,50	3,54	3,60	3,48	3,62	3,69	2,75	3,65	3,73	3,78
FACULDADE UNIÃO DE GOYAZES	3,52	3,52	3,47	3,56	3,59	3,80	3,88	3,72	3,78	3,82
FACULDADE NOROESTE	0,00	3,67	3,25	3,58	3,67	3,81	3,88	3,89	3,95	3,90
INSTITUTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA DE GOIÁS	0,00	4,14	4,00	4,00	4,00	4,29	4,50	4,24	4,35	4,18
FACULDADE PITÁGORAS DE GOIÂNIA	0,00	0,00	3,36	3,42	3,54	3,17	3,55	3,36	3,35	3,40
IPOG - INSTITUTO DE PÓS-GRADUAÇÃO & GRADUAÇÃO	0,00	0,00	3,00	3,88	4,11	4,19	4,30	4,12	4,17	4,21

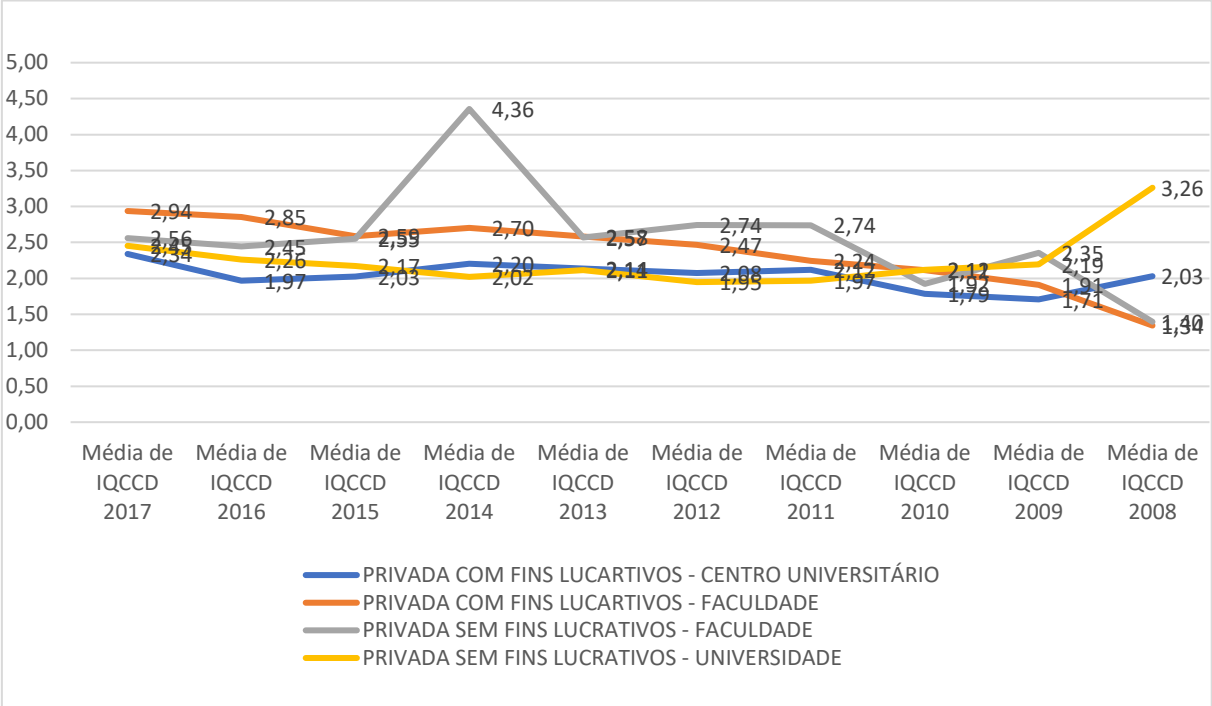


	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
FACULDADE CGESP	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,00	4,00	4,13
Faculdade Unida de Campinas Goiânia - FACUNICAMPS GOIÂNIA	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,36	4,32

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do censo da educação superior (INEP, 2019)

No geral, a presença de formação continuada entre docentes das IES privadas mostra-se ultrapassando a média satisfatória e aproximando-se do muito bom. Contudo isso não significa que as condições para esses/as profissionais estão satisfatórias só porque eles possuem mais anos de formação acadêmica *stricto sensu* (mestrado e doutorado) . Exige-se calcular também em proporções equivalentes os regimes de trabalho, de 40 horas com dedicação exclusiva, os de 40 horas sem dedicação exclusiva, os parciais e os horistas. A este indicador inspirado no IQCD o nome de IQCCD seria sugestivo ao considera-lo como Indicador de Qualidade das Condições do Corpo Docente. Sua fórmula assim se expressa: [IQCCD = (5 x DE) + (3 x Integral) + (2 x Parcial) + horista/ DE + Integral + Parcial + Horista].

Gráfico 32 - Projeção de Indicador de Qualidade das Condições do Corpo Docente (IQCCD) de IES privadas da RGM de 2008 a 2017



Fonte: Elaboração própria com fórmula baseada no IQCD, mas utilizando os regimes de trabalho possíveis (TI-DE, TI, TP, Horista) do Censo da Educação Superior (BRASIL, INEP, 2019).

Constata-se que com exceção da universidade sem fins lucrativos todas as IES apresentaram uma elevação deste indicador que considera as condições de trabalho docente a partir do regime de trabalho em contrato. Ainda que demonstrando uma sutil elevação entre os anos de 2008 e 2017, vê-se que este indicador ainda encerra abaixo do score 3 para todos os tipos de IES. Conclui-se que a qualidade ascendente que vemos na qualificação do corpo docente no que respeita à sua formação continuada é bem mais expressiva do que a qualidade que se relacionam os regimes de trabalho. No primeiro caso, como já vimos o esforço e investimento partem em grande maioria dos/as próprios/as docentes ou de bolsas ou programas públicos e gratuitos de *stricto sensu*, do que de qualquer tipo de incentivo da IES privada contratante. No segundo caso verifica-se que os regimes de trabalho definem-se por tomadas de decisão da própria IES, pautadas nas demandas semestrais ou de vagas em enxugamentos na folha o que pode explicar sua elevação de forma muito mais comedida.

As alterações [79] no final da série histórica estudada reforçam as tendências de flexibilização dos processos regulatórios. Exemplo disso é a dispensa da avaliação *in loco* para

[79] O Decreto n. 8.754 de 10 de maio de 2016 surge alterando o Decreto n. 5.773 de 2006 e logo depois ambos são revogados pelo Decreto n. 9.235 de 2017. Previa-se para estes a possibilidade de regulamento para simplificar processos de credenciamento para educação a distância. Para IES com desempenhos comprovados de alta

os atos de entrada de cursos em IES com CI e IGC maior ou igual a 3, condicionados a conceitos também maiores e superiores a 3 para cada um dos indicadores essenciais, que são retomados das versões originais do Sinaes. Fato que diminui principalmente a articulação entre as apreciações internas e externas e a mobilização do *habitus* acadêmico de corpos docentes dispostos à formação que o processo avaliativo integrado e global deve pressupor.

Destacam-se ainda das Portarias Normativas[80] do MEC que se desdobram do Decreto 9.235 de 2017 a flexibilização da regulação por meio de concessão de prerrogativas de autonomia para instituições não universitárias com indicadores de avaliação 4 ou 5 para aditamentos de aumento de vagas, dispensa de visita *in loco* para atos de entrada e permanência de cursos e polos e registro de diplomas. A escala de 5 níveis que ordena os conceitos atribuídos a cada uma das dimensões, sendo os conceitos 1 e 2 atribuídos às ausências relativas (insatisfatório ou parcialmente satisfatório) aos critérios aplicados à dimensão. O conceito 3 caracteriza a suficiência (satisfatório) a cada objeto de avaliação. Os conceitos 4 e 5 adotam critério aditivo com atributo suplementar ao conceito satisfatório (bom e muito bom). Chama atenção que o conceito 2 que antes definia-se por sua insuficiência define-se, agora, por ser parcialmente satisfatório.

Afinal, o que legitima e consagra o campo da educação superior? Até hoje, no que respeita às IES privadas, além dos elementos próprios do mercado concorrencial, é a regulação do Poder Público já que é isso que a faz permanecer no mercado. O Estado, legitimado na crença, legitima, também na crença, outras instituições do domínio de um saber, passível de ser socializado e de ser certificado, por sua vez.

---

qualidade anunciava-se a possibilidade de processos simplificados para transferência de mantença entre pessoas jurídicas de um mesmo grupo empresarial. O Decreto *natimorto,* ainda determinava que "o *campus* fora de sede integrará o conjunto da universidade e não gozará de prerrogativa de autonomia, ressalvados os *campi* de universidade federais que tiverem prerrogativas mencionadas em suas leis de criação" (BRASIL, 2016). Diferentemente do preconizado nas alterações do último ano da série histórica deste estudo, 2017.

[80] Destaca-se que as portarias n. 19 de 13 de dezembro de 2017, sobre os procedimentos de competência do INEP na avaliação de IES, cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes e n. 22 de 21 de dezembro de 2017, que dispõe sobre supervisão e monitoramento de IES e cursos superiores (graduação e *lato sensu*, presencial e a distância), foram revogadas pelas portarias n. 840 de 24 de agosto de 2018 e 315 de 04 de abril de 2018. E as portarias n. 20 de 21 de dezembro de 2017, sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processo de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superior, bem como seus aditamentos nas modalidades presencial e a distância, das IES do SFE e n. 23, do mesmo dia, sobre o fluxo dos processos de credenciamento e recredenciamento de IES e de autorização reconhecimento e renovação de reconhecimentos de cursos superiores, bem como seus aditamentos, foram alteradas pelas portarias normativas n. 741 e 742, de 02 de agosto de 2018, respectivamente.

CAPÍTULO IV. TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAPITAL CULTURAL INCORPORADO POR ATIVIDADES VISÍVEIS E INVISÍVEIS

Apresentam-se, neste capítulo, os fundamentos conceituais que marcam a centralidade do trabalho, atentando-se para o trabalho docente, como atividades acadêmicas, visíveis e invisíveis, no contexto da infra e da superestrutura que dão conta, de modo relacional, do campo da educação superior. Interessa, aqui, o estruturante e o estruturado no trabalho docente e em sua gestão, no contexto da prática acadêmica institucionalizada, considerando prescrições e disposições duráveis e dinâmicas. Interessa o trabalho docente que realiza a graduação de tecnólogos, bacharéis, licenciados, na especialização em pós-graduação *lato sensu*, ou a titulação de mestres e doutores na pós-graduação *stricto sensu*, presencialmente ou por EaD, e toda gama de ações acadêmicas necessárias na produção de um determinado capital cultural.

Os textos teóricos que embasaram este estudo, porta-voz do capital simbólico dominante no campo acadêmico e o levantamento documental aqui analisados, porta-voz do capital político dominante no campo do poder, vêm combinando-se, como recurso e recorte epistemológicos, com as vozes de agentes específicos e determinados do campo da educação superior: professores e professoras que atuaram na educação superior privada da Região Metropolitana de Goiânia no período de 2004 a 2017. Expõem-se neste capítulo final reflexões sobre a prática destes/as docentes, que movimenta e estrutura o campo observado, em seu *modus operandi.*

Apresenta-se, então, neste capítulo, o trabalho docente na educação superior em atividade tradicionalmente prescrita para realizar-se na sala de aula de cursos de graduação, mas também, nas horas e nas lógicas da atividade acadêmica institucional, que o corpo docente tem assumido, na pesquisa, extensão ou gestão, sobretudo, em atividades de coordenação, planejamento e avaliação, além da tendência crescente e irreversível da Educação a Distância e a expansão do mercado de cursos de pós-graduação *lato sensu*, como exemplos de processos e produtos, que podem (re) posicionar o corpo docente no campo da educação superior.

Assim, a prática aqui relatada foi analisada e é apresentada como atividade laboral que media e (re)elabora o prescrito no real. Trabalho docente que incorpora a produção, distribuição e trocas simbólicas neste importante campo social. Em suma, desenvolvem-se, reflexões sobre novos e tendentes processos e produtos educacionais que, como estratégia de gestão, podem mais almejar atingir desempenho satisfatório – nos processos externos de avaliação como um fim em si mesmo ou minimizar a presença docente para diminuir custos de produção – do que

atingir finalidades formativas e emancipatórias. Avança-se na compreensão dos vislumbres dos/as 126 para sua formação e carreira docentes no campo da educação superior.

4.1. Aproximações teóricas para a categoria trabalho: objetividades e subjetividades do corpo docente

Manter a centralidade no trabalho exige tomar a atividade humana, em sua disposição e tomadas de posição, histórica e materialmente, pelo corpo vivo, incorporando a produção e a reprodução de toda sorte de capital, material ou imaterial, tão produtivo quanto simbólico. Na perspectiva da centralidade do trabalho, aplicada aos tradicionais e mesmo mais progressistas debates sobre educação, são os professores e as professoras, agentes próprios do campo da educação superior, como espaço social. Tais corpos, ao (re) produzirem, distribuírem e acumularem esses capitais, conferem, individual e/ou coletivamente, para si ou para outros, lugares com alguma distinção a serem ocupados no espaço social. Em outras palavras, 'carne e osso' vivos movidos por razões práticas, como sugere Bourdieu ao chamar atenção para a presença da subjetividade na constituição do espaço social.

Bourdieu critica o marxismo, quando este apresenta o campo de produção como espaço social de relações objetivas em demasia, e acrescenta a compreensão do campo de produção como espaço social de relações subjetivas (BOURDIEU, 1998). Numa perspectiva mais determinista do materialismo, antes de serem submetidas à lógica do campo privado mercantil, a produção e a socialização de conhecimento, científicos, em especial, estariam no âmbito da superestrutura (MARX; ENGELS, 1998), como se também ela não precisasse ser incorporada na força de trabalho que se realiza na prática.

O trabalho docente participa como categoria central neste estudo da mesma forma que é o trabalho categoria central no entendimento da vida social humana. É pela atividade viva de seres humanos que se garante a existência da vida material, o acúmulo de um dado modo de existência e o surgimento da história.

> Parto da hipótese de que o processo de socialização das formações modernas pode ser considerado um espaço plural de múltiplas relações sociais. Pode ser considerado um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Salientar a relação de interdependência entre as instâncias e agentes da socialização é uma forma de afirmar que as relações estabelecidas entre eles podem ser de aliados ou de adversários. Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização (SETTON, 2002, p. 60).

Na história, o acumulado desse *habitus* manifesto pela atividade de um corpo em plena produção cultural se produz fundamentado em economias simbólicas e de mercado que atravessam tempos, disputas e experiências que resultam em disposições mais ou menos duráveis. Edward P. Thompson e Raymond Williams se apresentam como historiadores da dialética na formação da cultura, uma espécie de 'materialismo cultural', onde a preocupação com a totalidade das relações sociais e a formação da cultura ou da consciência se dá por meio da atividade produtiva de homens e mulheres e das categorias decorrentes desta totalidade.

Thompson (2001) pontua algumas observações sobre questões de classe e "falsa consciência", que fundamentam discordâncias profundas em relação a muitos marxistas e também a não marxistas, ao sugerir que ou é consciência ou ela não existe, não podendo haver a falsa consciência.[81] O cerne da leitura que se apresenta em ambos, Thompson e Williams, e que se mostra como contraponto a uma possível interpretação determinista da teoria marxista, é que a relação entre base e superestrutura não se explica pela determinação mecânica, automática ou estática de uma pela outra. A base ou infraestrutura, em outras palavras, são as relações sociais de produção da vida material de homens e mulheres que se manifestam nos processos e nos produtos de suas atividades.

Nesta direção, Canguilhem ressalta a complexidade da relação entre o vivente e o meio ao concluir que "o homem não escapa da lei geral dos viventes". Para ele

> o meio próprio do homem é o mundo de sua percepção, ou seja, o campo de sua experiência pragmática no qual suas ações, orientadas e reguladas pelos valores imanentes às tendências, recortam objetos qualificados, situam-nos uns em relação aos outros e todos em relação a ele. De modo que o ambiente ao qual ele supostamente reage encontra-se originalmente centrado nele e por ele (CANGUILHEM, 2012, p. 166).

O ambiente meio de que fala Canguilhem, no caso aqui abordado, é o campo social estruturado por instituições em atividade acadêmica própria da educação superior. O meio é o campo tanto quanto a atividade do vivente é o trabalho docente. Assim nem o "homem", como chamou Canguilhem, nem as instituições, como agentes que gozam de subjetividade no campo acadêmico, podem escapar da lei geral que consagra sua autoridade se responsabilizar pela produção de títulos, diplomas e certificados, levando a cabo a produção de capital simbólico.

[81] Sobre este tema, Thompson (2001) elenca os seguintes pontos de atenção: 1. classe como categoria histórica; 2. crítica à noção de classe como categoria mental, abstrata; 3. crítica à noção de classe como categoria estática; 4. classe como categoria predominantemente marxista; 5. conceitos diversificados de classe; 6. o sentido de classe ser inseparável da noção de luta; 7. classe com determinações objetivas complexas; 8. classe não pode existir sem um tipo qualquer de consciência de si mesma.

Economia que pode produzir e distribuir posição de distinção, tanto para instituições quanto para docentes e egressos.

Bourdieu afirma que é comum encontrar falhas em filosofias sociais aparentemente opostas, como "um economismo evolucionista e um relativismo", que fundamentam, também, as falhas de análises de sistemas de ensino. Para superação de tais falhas a sociologia de Bourdieu indica que é preciso

> obrigar-se a buscar o princípio da construção teórica capaz de corrigir essas falhas e de explicá-las. Mas não é suficiente perceber as falhas comuns às duas tentativas de análise para chegar à verdade da relação entre a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe: como levar em conta a autonomia relativa que a Escola deve à sua função própria sem deixar escapar as funções de classe que ela preenche necessariamente numa sociedade dividida em classes? (BOURDIEU, 2014, p. 229).

A consciência que se faz de classe, de que Thompson fala, se dá quando as pessoas se veem numa dada sociedade, suportam ou conservam a exploração, identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem sobre os nós e, no curso do processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe e, portanto, há descoberta da consciência de classe (THOMPSON, 2001, p. 274). Dessa forma, é possível compreender a relação recíproca entre a atividade produtiva e a atividade política como o elemento crucial presente na história da cultura a partir do marxismo interpretado por esse autor. De certa forma, por esses fundamentos, se encara a ação o grupo de 126 em responder ao questionário, ciente de suas finalidades, como um ato de consciência política e porque não dizer de classe, nos termos do que Thompson define.

Também Williams (2011) acentua seu olhar marxista para a história da cultura ao problematizar as peculiaridades do trabalhador produtivo contemporâneo[82], no que se refere ao desdobramento do que Marx chama de infraestrutura ou base e sua relação com a superestrutura ou cultura[83]. Williams (2011) destaca três fases que marcam as interpretações diversas que os marxistas fizeram da relação entre infra e superestrutura: uma 1ª fase de reflexo e reprodução da segunda a partir da primeira, por meio de uma qualificação operacional; a 2ª fase, com ênfase mais substancial na relação (mais ativa), chegou à ideia de mediação de uma pela outra; e a 3ª fase que considera não haver uma similaridade direta ou facilmente detectável entre base e superestrutura por meio da noção de "estruturas homologas" (WILLIAMS, 2011, p. 46).

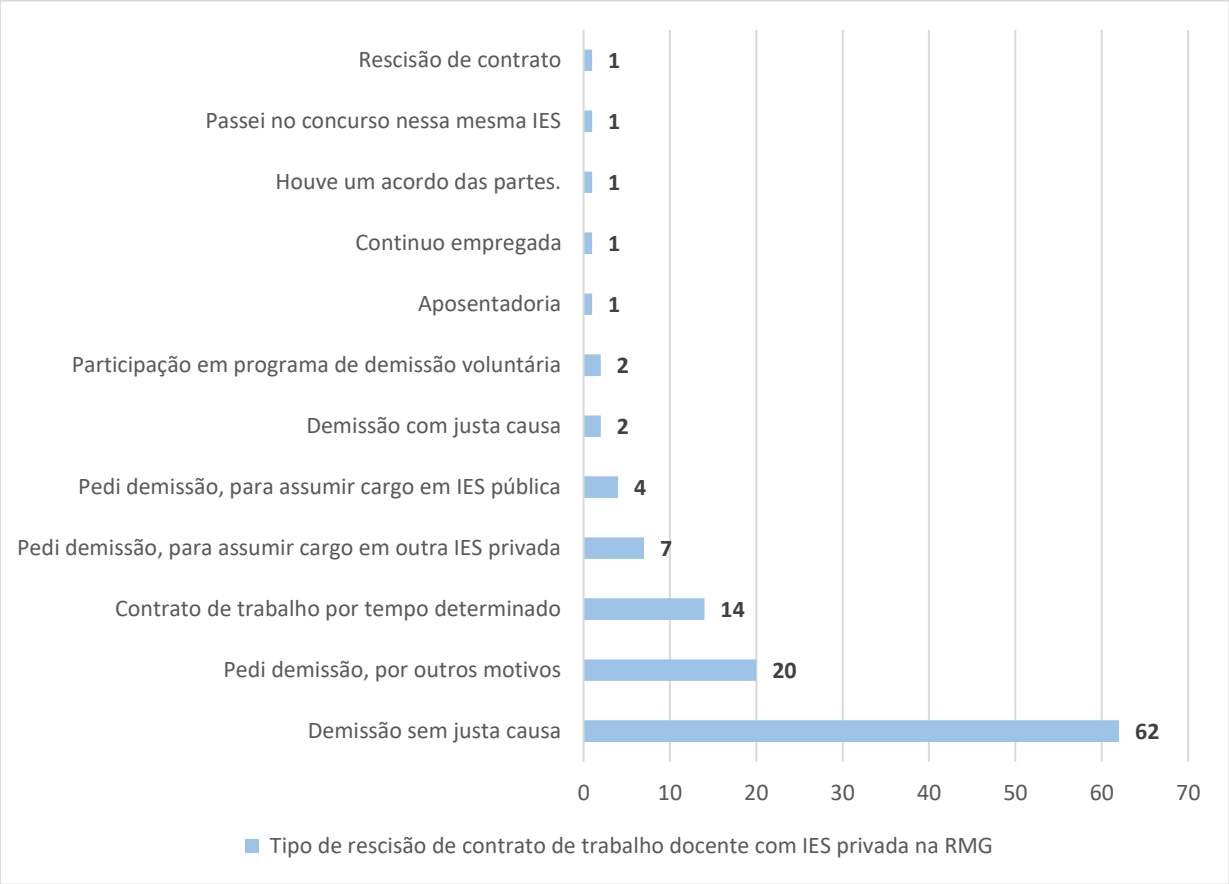
[82] No caso de Williams e também de Thompson, o contexto foi o dos fins da década de 1970.
[83] Williams exemplifica tais desdobramentos no homem que 'produz o piano', o que 'distribui o piano' e o que 'toca o piano'.

Desde que Marx e Engels escreveram sobre a *Ideologia Alemã* e outros aspectos da história cultural, evidenciam que no capitalismo, como forma historicamente determinada das relações produtivas, quando se fala de base, fala-se de processo e não de um estado. Sendo assim, a base não se apresenta como uma abstração externa às pessoas e que dita os comportamentos das classes por meio de uma "falsa consciência", mas como hegemonia advinda diretamente das próprias atividades dos homens e mulheres nas relações de produção. Assim, para ambos, o conceito de ideologia como algo falso não dá conta da complexidade que marcaria a relação entre base e superestrutura, entre economia e política (ou cultura), entre o ser social e sua consciência. "Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real" (THOMPSON, 2001, p. 274). Por isso, segundo o método materialista, o entendimento de uma dada sociedade deve ser fundamentado no estudo de sua realidade mais desenvolvida.

Diante do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, seria oportuno considerar também como docentes, com relações privadas com o setor de serviços do ensino superior, nesta quadra da história, apresentam-se como classe e, consequentemente, em que termos possuem consciência de si. Questão que, entre outras, permeou este estudo aplicado aos trabalhadores e trabalhadoras do ensino superior privado da RMG. Isso porque, considera-se que "os professores devem saber que são delegados, mandatários, e que seus próprios efeitos proféticos ainda precisam do apoio da instituição. O que não quer dizer que eles não devam lutar para ser uma parte atuante na definição do que têm que ensinar" (BOURDIEU, 1983, p. 86).

No extremo do contrato celetista de que trata o relato docente sobre IES privada da RMG está o tipo de rescisão que foi vivenciada pelos professores e professoras respondentes deste instrumento de estudo, exposto no gráfico 33.

Gráfico 33 - Frequência de docentes por tipo de rescisão trabalhista homologadas no Sinpro-GO entre 2004 e 2017



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

O que se observa é que 62 docentes (49,2%) declararam ter sido sua rescisão trabalhista do tipo sem justa causa, ao passo que apenas 2 declararam terem contrato de trabalho rescindido com justa causa. Catorze docentes (11,1%) afirmaram que a rescisão se deveu à finalização do prazo de contrato por tempo determinado, responsável pela frequência elevada de docentes com homologações assistidas no Sinpro-GO com tempo de trabalho por volta de dois anos. Afirmaram ter pedido demissão por outros motivos 20 docentes (15,9%). Docentes que declararam terem pedido demissão para assumirem em IES pública foram 4 (3,2%) e 7 (5,6%) o fizeram também para assumirem em outra IES privada. Um respondente alegou como motivo de seu desligamento uma rescisão do tipo indireta, no caso devido a *"assédio moral e falta de depósito de FGTS"*.

A questão aberta de número 36 foi respondida por 46 docentes que fizeram questão de registrar mais detalhes sobre os motivos da rescisão do contrato de trabalho com IES privada da RMG. Relatos de assédio moral foram registrados por nove docentes nesta questão: "Sofri assédio moral da coordenadora Profa. Dra. [...] durante 04 anos. Quando resolvi perguntar a ela

o que eu havia feito de errado, ela se sentiu insultada e afrontada, alegando que tinha poder na instituição, para me demitir, e esse foi o motivo de minha demissão" (Docente 95, p. 36). "Eu soube que me demitiram porque pedi para não colar o adesivo da IES no meu carro por motivos de segurança" (Docente 29, p. 36). "A coordenação pedagógica da IES privada, bem como a vice direção dialogam de uma forma bastante pesada com os funcionários. Isso desmotiva todo grupo." (Docente 52, p. 36).

Sobre a relação entre a titulação e a remuneração têm-se os seguintes registros: "Quem fazia doutorado continuava enquadrado e ganhando como docente com mestrado. Não havia progressão automática" (Docente 06, q. 28). "Remuneração inferior ao padrão de mercado para um Prof. Dr. participante do Núcleo duro da Pós-Graduação; sem qualquer benefício adicional" (Docente 32, q. 28). "Salário muito baixo para doutores" (Docente 104, q. 28). "Era mestre e recebia como especialista" (Docente 86, q. 28). "A IES demitiu todo seu quadro docente para contratar por uma remuneração menor" (Docente 59, q. 28). "Desejo registrar a má remuneração nas IES privadas, é vergonhosa! E, nós, professores celetistas e ou convidados temos competência tanto quanto os concursados ou contratados efetivos" (Docente 86, q. 13).

Algumas delas evidenciam que os casos de remuneração satisfatória fora justamente o motivo das demissões, como já apresentado anteriormente em outros relatos: "Atuei até agora como professora universitária em apenas uma IES (privada) da qual fui demitida por acharem que eu estava ganhando "muito" e nem consideraram meus 4 prêmios de professora destaque que a própria instituição me deu" (Docente 83, q. 13).

Sobre os que veem o avanço na formação continuada como um risco na carreira docente registram-se as seguintes declarações: "Estou reavaliando a possibilidade de se fazer pós-doutorado, uma vez que a relação custo-benefício é pouco recompensadora" (Docente 32, q. 42). "Melhorar a formação é uma ameaça para a continuação na carreira. Contratam outros com menos formação porque é mais barato" (Docente 81, q. 42).

Sobre a diferença nos valores pagos numa mesma IES alguns respondentes registram: "Existe uma diferença de remuneração para a realização da mesma atividade, advindas de contratos diferentes" (Docente 81, q. 28). "Era professor convidado a remuneração era a mais baixa de todos os docentes" (Docente 03, q. 28). "Aquém do que merecia e dos demais colegas" (Docente 89, q. 28). "Falta de isonomia nos contratos gera conflito entre o corpo docente" (Docente 48, q. 28).

No geral a insatisfação com a remuneração referia-se aos baixos valores pagos: "É impossível me manter com a remuneração que recebo na IES" (Docente 96, q. 28). "Trabalhar

como horista é muito complicado. Se quiser ter uma remuneração que lhe permita um sustento básico são necessárias muitas horas por semana em sala de aula. É muito difícil ficar mais que 2 ou 3 anos. Quem fica é porque não conseguiu outra colocação melhor. Outro aspecto é que uma boa quantidade é de pessoas solteiras. Filhos, quando têm, em geral não passa de um" (Docente 16, q. 28). "Era tão baixa, que me desliguei em 2017 para nunca mais voltar, se Deus quiser" (Docente 96, q. 28). "Totalmente desumana!" (Docente 88, q. 28).

Iniciar o último capítulo pelos tipos de distrato, perdas e insatisfações trabalhistas geradas pela rescisão que os colocaram neste estudo, retoma as gêneses e estruturas de determinadas relações e condições de trabalho docente. Tais problemáticas surgem na tentativa de aplicar, na reflexão sobre este tema, o método que se opõe à compreensão estática e uniforme, sendo "muito mais ativo, mais complexo e mais contraditório do que o desenvolvimento metafórico da noção de "base" poderia permitir que percebêssemos" (WILLIAMS, 2011, p. 47).

Ainda nesta questão aberta (q. 28), pelo menos 6 docentes denunciaram demissões em massa: "Demissão de dezenas de funcionários em função do valor da hora-aula por três semestres seguidos e contratação de novos profissionais pela metade do valor." (Docente 07, q. 28). "Desligamento em massa sob argumento de redução de custos, devido a redução drástica de alunos e/ou repasses assistenciais do governo." (Docente 110, q. 28). "Em dois semestres, a instituição demitiu cerca de 120 professores sem justa causa, alegando problemas financeiros, enquanto construía um centro de compras ao lado da faculdade" (Docente 05, q. 28). "Dispensa coletiva ilícita, sem a participação do sindicato. Sem o interesse do sindicato. Fraude contra o contrato de trabalho" (Docente 65, q. 28). "Demissão em massa. Fui mandado embora por ser um professor antigo e ganhar mais" (Docente 75, q. 28). "Demissão em massa por motivos salariais" (Docente 126, q. 28).

Mereceram registros outros relatos sobre os motivos da demissão que evidenciam, segundo os respondentes, perseguição: "Fui demitida por perseguição de uma colega, burocracia. Não houve análise de produtividade do meu trabalho na IES" (Docente 86, q. 28).

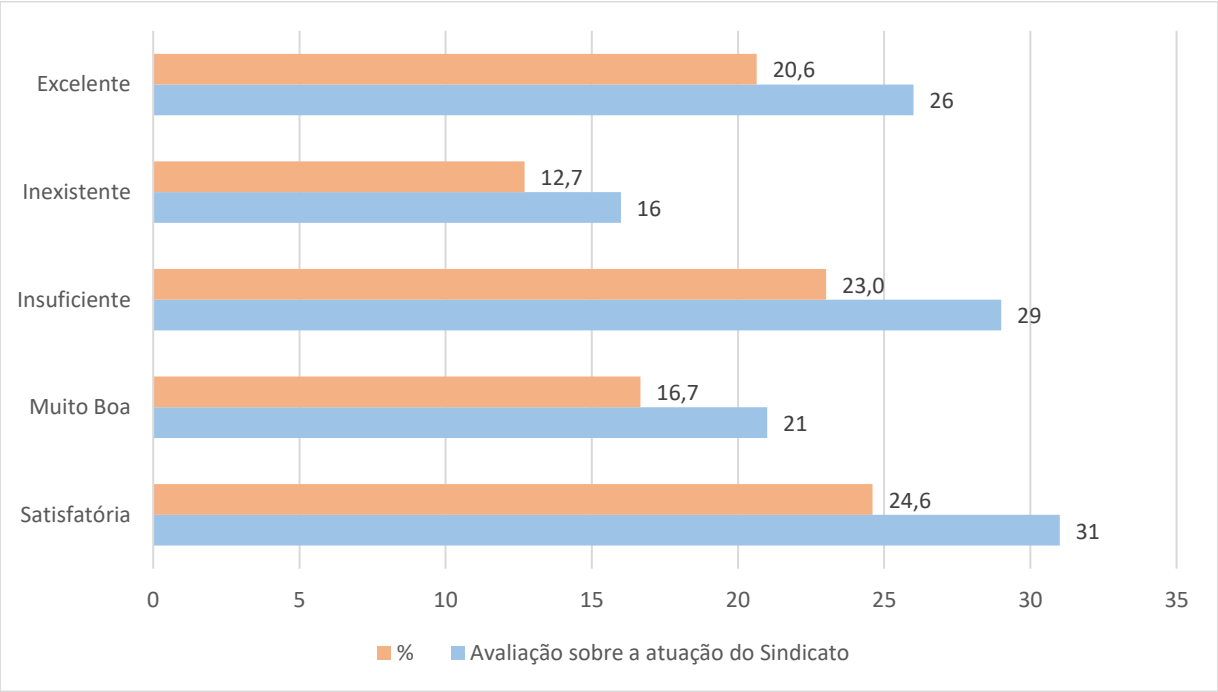
> Depois de muitos anos na instituição, sofri perseguição quando a esposa do diretor acadêmico passou trabalhar na instituição, quando abriu o curso de (...) (sem motivos). Uma frustração enorme, pois cumpria com todos os meus deveres e até além, sempre pensando no ensino de qualidade e crescimento do meu lugar de trabalho e por motivos de inveja fui demitida. É péssimo isso, pensar que agora lá estão visando apenas lucro e não qualidade, além de ocorrer uma demissão tão injusta (Docente 103, q. 28).

Ao se falar de relações e condições de trabalho devem ser consideradas as tendências que se mostram para países que estão num processo de integração da produção e do consumo, dos meios de comunicação e dos meios de transportes, com franca expansão do setor de serviços, tendências próprias do chamado mundo globalizado.

> Os anos 80 e 90 foram pródigos em experiências que demonstraram a importância cada vez maior das pessoas. Velhas conquistas sindicais tornaram-se obsoletas e novas demandas surgiram: não só novas leis e novas relações entre Capital e Trabalho, mas também novas formas de subjetividade. O desmoronamento do estável mundo fordista-keynnesiano tornou necessário o surgimento de um sujeito que fosse criativo, inovador, flexível, adaptável, resiliente etc. (LANCMAN; UCHIDA, 2003, p. 81).

O Sindicato dos Professores de Goiás é, ainda mais nos relatos de demissão em massa, agente de proteção dos direitos trabalhistas destes/as docentes e por isso também são avaliados em relação à assistência frente às suas homologações de rescisão trabalhista, com cinco *scores* que vão do inexistente ao excelente, pelos docentes que responderam ao questionário, conforme apresentado no gráfico 34:

Gráfico 34 - Avaliação de docentes sobre a qualidade da assistência oferecida pelo Sinpro-GO na rescisão de contrato trabalhista com IES privadas da RMG de 2004 a 2017



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Observa-se que as avaliações positivas (satisfatória, muito boa e excelente) são dadas pela maioria dos respondentes, 78 deles (61,9%) quando questiona-se sobre a qualidade da atuação do Sindicato dos Professores de Goiás. Contudo não é de se ignorar que 42 docentes (33,3%) avaliaram como inexistente ou insuficiente a qualidade da atuação deste sindicato nos casos em questão, principalmente aos relacionados à situação relatada pelos respondentes de demissão em massa. Sobre este caso, registram-se na questão aberta sobre a atuação do Sindicato os seguintes depoimentos: "A impressão que se tem é que o Sindicato está muito mais pra atender aos interesses das IES do que aos professores" (Docente 114, q. 38). "Não tenho notícias se o sindicado tomou alguma iniciativa em relação a demissão em massa de mais de 300 professores ocorridos nesta instituição sem justa causa" (Docente 58, q. 38). "O Sindicato foi, de certa forma, omisso com essa demissão em massa. Esperávamos uma atuação mais forte em relação a essas demissões" (Docente 05, q. 38). "O sindicato se posiciona claramente a favor da instituição" (Docente 69, q. 38). "Sindicato Inoperante. Atende mais os interesses dos empresários' (Docente 126, q. 38).

Outros depoimentos registram certa ineficiência justamente no acompanhamento dos cálculos de rescisão trabalhista: "Deficiente e insuficiente" (Docente 29, q. 38). "Minha rescisão continha vários erros que me causavam prejuízos" (Docente 122, q. 38). "Eles foram coniventes com a situação, e não procuraram sequer me ouvir, principalmente, por terem tido acesso ao meu processo" (Docente 95, q. 38). "Estava no processo de aposentadoria e o sindicato nada me informou" (Docente 11, q. 38). "Não me sinto representado. Nenhuma orientação" (Docente 39, q. 38). "Fiz uma pergunta para a advogada e ela foi extremamente má educada comigo" (Docente 01, q. 38).

> Como conhecer os meus direitos trabalhistas faz parte da disciplina que ministro, reconheço que a função do Sindicato foi mínima, e quando questionei sobre valores devidos pela instituição, o Sindicato foi omisso, sendo que a reunião para assinatura da rescisão foi finalizada sem uma conclusão sobre os valores. O próprio departamento de RH da IES entrou em contato comigo posteriormente para regularizar a situação. Portanto, acredito ser desnecessária assistência prestada pelo Sindicato, uma vez que deveria ser a função verificar os termos de rescisão e foi feito erroneamente sem sequer apresentar uma objeção perante o questionamento. Por decisão própria, prefiro não contribuir com o Sindicato pois considero que nada tem a agregar às necessidades que apresento (Docente 64, q. 38).

"A partir de uma dúvida, fui "direcionada" a entrar na justiça contra a IES, o que não foi acatado por mim, pois não era queixa, e, sim, uma dúvida" (Docente 66, q. 38). "Acho que faz alguma coisa mas podia fazer muito mais. O professor não é valorizado pelas IES. O

professor virou um número, um funcionário qualquer que tem que bater ponto e é castigado se não o fizer" (Docente 40, q. 38).

> Este Sindicato tem diversas funções, porém, de fato, só tem serventia para obrigar os professores a perderem seu tempo tendo que ir na reunião de homologação de rescisão contratual. Sindicato quase inútil e desmoralizado. Um Sindicato que permite seus membros sindicalizados terem que se submeter a contratos de trabalho docente horista e contratos de professor convidado/substituto temporário, não merece o mínimo respeito. Era melhor nem existir (Docente 104, q. 38).

Lembra-se que, na avaliação em escala (1 a 5) que os 126 fizeram sobre a atuação desse sindicato, 61,8% sinalizaram positivamente. Por outro lado, na questão aberta sobre o Sinpro-GO apenas dois registros eram positivos sobre a atuação deste sindicato: "Parabeniza-los, pois eles verificam toda a documentação" (Docente 103, q. 38). "Simples e objetivos, questionaram alguns itens, mas sem muitos problemas" (Docente 110, q. 38). Um/a professor/a registrou que o Sindicato "seja instituição menos comprometida com esse modelo cartorial capitalista e que atue efetivamente na consecução de seus objetivos (defesa intransigente dos interesses dos trabalhadores)" (Docente 88, q. 38).

Lancman e Uchida apontam que, se de um lado tais mudanças acentuaram as abordagens que colocavam as pessoas no centro do debate, por outro, críticas contundentes[84] revelam processos como a precarização do trabalho. De toda sorte, marcam a realidade as relações entre instituição e agentes individuais ou em classe, além das condições que estas se dão.

> A competição hoje, diferentemente daquela dos tempos pré-anos 80, tem como principal característica a destruição do competidor, seja pela lógica da fusão, seja por uma política que leva à eliminação e quebra das concorrentes. Temos consciência de que a realidade é mais complexa e diversificada. Falar da precarização do trabalho implica ter presente esse horizonte para podermos entender a realidade subjetiva vivida pelos trabalhadores, ou seja, de conviver em um mundo onde se perdeu uma série de garantias trabalhistas, direitos adquiridos, conquistas que protegiam não só socialmente, mas psiquicamente as pessoas (LANCMAN; UCHIDA, 2003, p. 81).

Bourdieu ressalta que em todos os países, a proporção dos trabalhadores temporários cresce em relação à população dos trabalhadores permanentes. "A precarização e a flexibilização acarretam a perda das insignificantes vantagens (...) que podiam compensar os salários baixos, como o emprego duradouro, as garantias de saúde e de aposentadoria. A

[84] Destoando dos defensores dessa nova ordem, Dejours (1999a) e Sennett (1999) escrevem textos contundentes e críticos em relação às novas formas organizacionais. Sennet fala que a instabilidade criada pela nova lógica de acumulação do capital – chamada por ele de capital "impaciente" – vem corroendo o caráter das pessoas. (LANCMAN; UCHIDA, 2003, p. 81)

privatização, por sua vez, acarreta a perda das conquistas coletivas" (1998, p. 52). Contudo, Bourdieu encara a globalização como um mito no sentido forte do termo, um discurso poderoso, uma "ideia-força", uma ideia que tem força social, que realiza a crença (BOURDIEU, 1998, p. 48). O autor avança ao afirmar que a globalização "é a arma principal das lutas contra as conquistas do *welfare state*, os trabalhadores europeus, dizem, devem rivalizar com os trabalhadores menos favorecidos do resto do mundo" (1998, p. 48).

> E é em nome desse modelo que se impõe a flexibilidade, outra palavra-chave do liberalismo, isto é, o trabalho noturno, o trabalho nos fins-de-semana, as horas irregulares de trabalho, as coisas inscritas desde toda a eternidade nos sonhos patronais. De modo geral, o neoliberalismo faz voltar, sob as aparências de uma mensagem muito chique e muito moderna, as ideias mais arcaicas do patronato mais arcaico (BOURDIEU, 1998, p. 49).

Desta forma, numa economia de serviços, onde a educação superior foi parar, "tudo que tinha aparência de solidez parecia estar desmanchando" (ANTUNES, 2018, sp.). Segundo Antunes aquela que foi uma era das rebeliões não pôde se converter em uma era das revoluções (2018). "Ela se metamorfoseou no seu contrário e presenciamos uma profunda regressão social em escala planetária. Quem poderá dizer, então, que o sistema de metabolismo social do capital, com sua era das contrarrevoluções, é o fim da história? (ANTUNES, 2018, sp.)

> Em verdade, estamos presenciando uma intensificação e ampliação dos modos de extração do sobre-trabalho, das formas geradoras do valor, resultado da articulação de um maquinário altamente avançado (de que são exemplo as TICs que invadiram o mundo das mercadorias), com a exigência, feita pelos capitais, de buscar maiores "qualificações" e "competências" de força de trabalho (ANTUNES, 2018, sp.).

Os bens culturais "podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural" (BOURDIEU, 2015, p. 85). As novas formas de acumulação, decorrentes de reestruturações do modo e dos processos produtivos em âmbito global, acarretou desemprego estrutural.

> Tanto os que têm emprego como aqueles que o perderam, sofrem intensamente. A ameaça da demissão ronda a cabeça daqueles que permaneceram empregados. Muitos gestores passam a utilizar-se dessa possibilidade como técnica de administração de pessoas, criando uma pressão frequentemente insuportável. Passam a fazer exigências absurdas e irrealizáveis. O problema é que todos, inclusive os trabalhadores, acreditam que podem e tentam cumprir as demandas. Os subordinados, cinicamente chamados de colaboradores, ao se verem nessa situação, irão inevitavelmente sofrer platonicamente (LANCMAN; UCHIDA, 2003, p. 81).

Esses autores retomam Dejours e apresentam três racionalidades do trabalho: a racionalidade em relação à produção, mais conhecida, e que tem como critério a eficácia; a

racionalidade em relação ao mundo social, a normas e valores de convivência no trabalho; "e finalmente uma racionalidade em relação à saúde mental e física, ao mundo subjetivo de cada um" (*apud* LANCMAN; UCHIDA, 2003, p. 83). Acrescenta-se ao corpo docente e ao seu mundo subjetivo a noção de *habitus* em Bourdieu, como uma aptidão social que gera capital simbólico e material transferível por disposições duráveis. Ao fazer isso afirma-se que, embora dotadas de *inércia incorporada*, tais disposições não são estáticas ou eternas "na medida em que o *habitus* tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que as geraram e na medida em que cada uma das suas camadas opera como um prisma através do qual as últimas experiências são filtradas e os subsequentes estratos de disposições são sobrepostos" (WACQUANT, 2017, p. 213).

> Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, como meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p. 50).

O materialismo da história se realiza, então, também na produção da cultura, que permite ao sujeito, individual e coletivo, lançar mão amiúde e eventualmente, ou como movimento, do imprevisto ou imponderável que garante a presença do elemento humano nos propósitos, processos e produtos do seu trabalho.

> A heterogeneidade das atividades de trabalho ditas 'cognitivas', dos produtos imateriais que elas criam e das capacidades e saberes que elas implicam, torna imensuráveis tanto o valor das forças de trabalho quanto o de seus produtos. A impossibilidade de padronizar e estandartizar todos os parâmetros das prestações demandadas se traduz em vãs tentativas para quantificar sua dimensão qualitativa, e pela definição de normas de rendimento, calculadas quase por segundo, que não dão conta da qualidade "comunicacional" do serviço exigido por outrem (ANTUNES, 2018, sp.).

Contudo, as práticas gerenciais do trabalho propõem estabelecer o controle não só do processo e do produto, mas o controle do/a trabalhador/a por práticas de responsabilização. Freitas (2012) chama atenção para os reformadores empresariais no campo da educação superior especificamente, que trazem práticas de gestão concatenadas com as orientações econômicas em relação global. A subjetividade dos trabalhadores é reafirmada pela necessidade de seu controle para que aquilo que foi traçado seja rigorosamente cumprido. Dito de outro

modo, sua importância é reconhecida pelo avesso, ou seja, para evitar ao máximo a possibilidade de trabalhadores criarem obstáculos e desvios na produção. Dessa forma,

> quanto mais se desce na hierarquia da empresa, menor vai ser a possibilidade de expressão de seus pensamentos e desejos na condução das atividades. Desde então a subjetividade dos trabalhadores é vista, no mínimo, com desconfiança enquanto a dos dirigentes é valorizada. Logo, não se trata na realidade de perguntar se a subjetividade é fundamental ou não hoje, uma vez que ela está sempre presente, mas qual é o lugar que ocupa e que importância tem no contexto atual (LANCMAN; UCHIDA, 2003, p. 79).

Em seu estado institucionalizado, o capital cultural tem sido transformado em produto na medida em que é o diploma oferecido como "certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura" (BOURDIEU, 2015, p. 85). Ao avançar na exposição da relação entre o estado incorporado e o objetivado é possível observar o que fundamenta o setor de serviços no mundo contemporâneo. Segundo ele

> o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital. Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas), é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado (BOURDIEU, 2015, p. 85).

O trabalho docente deve ser tratado com um ferramental teórico-metodológico de multidisciplinas, que mereceriam compor com a abordagem pedagógica e ultrapassá-la no sentido de conhecer as atividades que estes profissionais realizam e, sobretudo, os saberes e as possiblidades de transformação decorrentes destas atividades que caracterizam sua dimensão política e de gestão, tomadas de forma articuladas. Há então um contorno da dimensão política da atividade docente a partir das práticas e estratégias para ocupação do campo.

A ergologia de Yves Schwartz ajuda na compreensão desta realidade aplicada à escola e além dela como espaços para a atividade docente.

> Compreender como se dá o funcionamento dos processos, como estes se tornam *in concreto* instrumentos de eficácia econômica, compreender como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços da vida, as maneiras de conceber a vida social, tudo isso somente poderia ser realizado por meio de uma aproximação, ou de uma sintonia com esses espaços de trabalho, cujas fronteiras jamais poderemos fixar com exatidão: nunca se conhece, de fato, onde começam esses espaços nem onde acabam, se considerarmos que a vida de trabalho não pode se restringir aos limites impostos pelas paredes de um escritório, de uma oficina, de uma fábrica (SCHWARTZ, 2002, p. 113).

Estes limites não poderão ser impostos, igualmente, pelas paredes das IES, mas é lá que a ação de subjetividades diversas acontecida no real de variabilidades constrói fundamentos, meios e fins para a educação. Perspectiva ampliada às relações individuais e institucionais que dão dimensão política aos processos educativos.

A noção de atividade decorrente da ergonomia para ampliar os sentidos do trabalho, consiste para Yves Clot em "olhar o trabalho como uma *atividade dirigida*, (...) para estender a definição da atividade aos movimentos da subjetividade. (...) o trabalho é uma base que mantém o sujeito no homem, visto que é a atividade mais transpessoal possível" (CLOT, 2006, p. 08). Ao apontar a função do trabalho na vida social e vida psicológica, e em sua "dupla vida", o autor afirma que "a segunda que se explica em todos os sentidos do termo pela primeira, numa repetição sem repetição". Apesar do acento multidisciplinar da análise da atividade, o autor se vê persuadido de que exista aí um domínio comum para a psicologia e a sociologia, ao qual espera ter contribuído para uma ressignificação de suas fronteiras. "Não existe nenhuma função em si que seja separável das funcionalidades que a história real das atividades humanas lhes confia" (CLOT, 2006, p. 09). A atividade é, pois, o movimento da subjetividade entre o prescrito e o real das funções do trabalho e toda variabilidade de contexto e sujeitos no real.

Quando 126 docentes são convidados/as a considerarem projetos de formação e carreira, adiantam-se evidências da subjetividade possível pelo seu trabalho. Atividade acadêmica que se dá, também, como improvável singular, entre os prescritos e o real. Desde que a ergonomia francesa, na década de 1980, fez a distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real, o modo como os trabalhadores lidam com a distância entre eles passa a ser uma questão essencial a ser tratada. Dejours desenvolve os conceitos de inteligência prática e sabedoria prática para dar conta dessa "face oculta do trabalho" (1993b, p. 47). Falar em inteligência e saber prático vai muito além do saber-fazer prático, dos conhecimentos informais e de experiências vividas. O que os diferencia é que a inteligência e a sabedoria prática se enraízam no corpo, é desde a vivência corporal do trabalho que estas vão sendo gestadas. Implicam também uma prática ardilosa, um modo astucioso de lidar com os problemas e enigmas do trabalho. Finalmente, são utilizadas em todas as tarefas e atividades para compreender aquilo que resiste às prescrições e saberes atuais e para engendrar estratégias criativas, inovadoras e engenhosas.

O trabalho docente abarca como desdobramento de suas atividades, além de regência em sala de aula, também as ações relativas de gestão do processo ensino-aprendizagem, do planejamento e os resultados e ainda as atividades de participação e mobilização social na produção das políticas relativas à educação, inclusive o trabalhador docente que atua na esfera

privada. Libâneo é lembrado por Freitas para apontar que é fato que "quem percorre os corredores de uma escola, o que pode ver em cada sala de aula é um professor frente aos alunos passando, de uma forma ou de outra, a matéria. Entretanto é preciso penetrar mais fundo nessa aparência para se descobrir sua complexidade" (FREITAS, 2012b, p. 30).

Isso requer do campo educativo movimentos multidisciplinares e interdisciplinares, tanto nos fazeres como nos saberes dos profissionais da educação sem perder de vista que é direito social e obrigação do Estado, segundo seus prescritos presentes na base legal deste sistema. A atividade humana, como trabalho docente, está sujeita a imprevistos e imponderáveis, por razões práticas convivendo que estruturas estruturantes, algumas globalizadas que se articulam ao espaço social local, brasileiro, afetando as disposições do campo da educação superior e o subcampo da educação superior da RMG.

4.2. Atividades docentes e o invisível incorporado a partir do trabalho

Busca-se, ainda como contribuição da ergonomia e ergologia aos estudos sobre o trabalho docente, o apontamento de alguns elementos e dimensões visíveis e invisíveis dessa atividade. O corpo docente, individual ou coletivamente, é agente que, ao incorporar disposições duráveis, dá corpo ao campo acadêmico, negligenciando ou intensificando, as ações de gestão do seu próprio trabalho. Como autonomia de sua carreira, própria dos profissionais liberais, convidados a empreender, por contratos terceirizados, de prestação de serviços. Sem vínculos que garantam direitos trabalhistas que ainda não foram completamente flexibilizados e precarizados. Tendencialmente se abre mão das relações e condições que definem este corpo profissional como classe.

Daí é possível alinhar o corpo docente como presença humana viva e ativa, individual e coletivamente, como agente produtor de bem simbólico. Corpo esse, material, ativo na produção da vida imaterial, no campo da educação superior, seja como direito ou como serviço, e por isso ser este ponto de vista fundamental na reflexão prática do campo acadêmico em seu *modus operandi*. E ainda como condição objetiva e subjetiva que, em relações tensas e contraditórias, determina, reciprocamente, base e superestrutura.

Vê-se prescrito nas bases legais[85] que versam sobre a educação brasileira que os saberes e os fazeres dos professores e professoras não devem se separar e ausentar, tanto nas políticas

[85] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, principalmente.

educacionais (macro), como na gestão escolar ou gestão da aula (micro). Entre tais perspectivas, adicionam-se uma infinidade de dimensões possíveis para se observar o campo da educação superior, ou ainda, subcampo da educação superior privada na RMG. As ciências do trabalho, como a ergologia e a ergonomia, têm apontado que no real as prescrições se dão de maneira bastante diversas e adversas. É neste ponto que a ergonomia colabora com a noção de atividade, como sendo ela "a presença humana na mediação do prescrito ao real, aquilo que o trabalhador faz, engaja e mobiliza (inteligência, interfaces com o coletivo, corpo, memória...) no processo de realização da tarefa" (ALVES, 2014, p. 12). É, mais uma vez, na ergologia de Yves Schwartz que é possível se abordar o visível e o invisível do trabalho docente.

Para ele a primeira observação que leva à invisibilidade de uma dada atividade está na predominância do entendimento de trabalho "*stricto sensu*, mercantil, como se esse fosse verdadeiramente o único trabalho digno de atenção, único lugar de envolvimento, de uso e de usura de nossas faculdades industriosas" (SCHWARTZ, 2011, p. 31). A lógica do sistema produtor de mercadorias, que vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo, aconteceu paralelamente àquilo que é chamado globalização produtiva, que tem gerado uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados, que não poupa trabalhadores e trabalhadoras por toda parte do mundo (ANTUNES, 2001, p. 14).

> (...) é essa processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar, que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, que (re)converte o estudo do trabalho humano em questão crucial de nosso mundo e de nossa vida. Neste conturbado século XXI, o desafio maior é dar sentido autoconstituinte ao trabalho humano de modo a tornar a nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido. Construir, portanto, um novo modo de vida a partir de um novo mundo do trabalho, para além dos constrangimentos impostos pelo sistema de metabolismo social do capital, para recordar Mészáros, é um imperativo vital (ANTUNES, 2018, sp.).

Contudo, a segunda observação de Schwartz alerta sobre o alargamento do sentido do trabalho sem que isso provoque uma oposição do trabalho mercantil às outras possibilidades de trabalho (o trabalho de formação – socialização, por exemplo). Para Schwartz

> Uma atividade de trabalho é sempre o lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, os quadros, os objetos do trabalho, e por aí não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada, incorporada nestas normas. Vaivém que não deixa incólume nenhum dos dois níveis. O que quer dizer que a história da vida econômica, política, social, não pode ser escrita sem um olhar sobre esses múltiplos vaivéns (SCHWARTZ, 2011, p. 31).

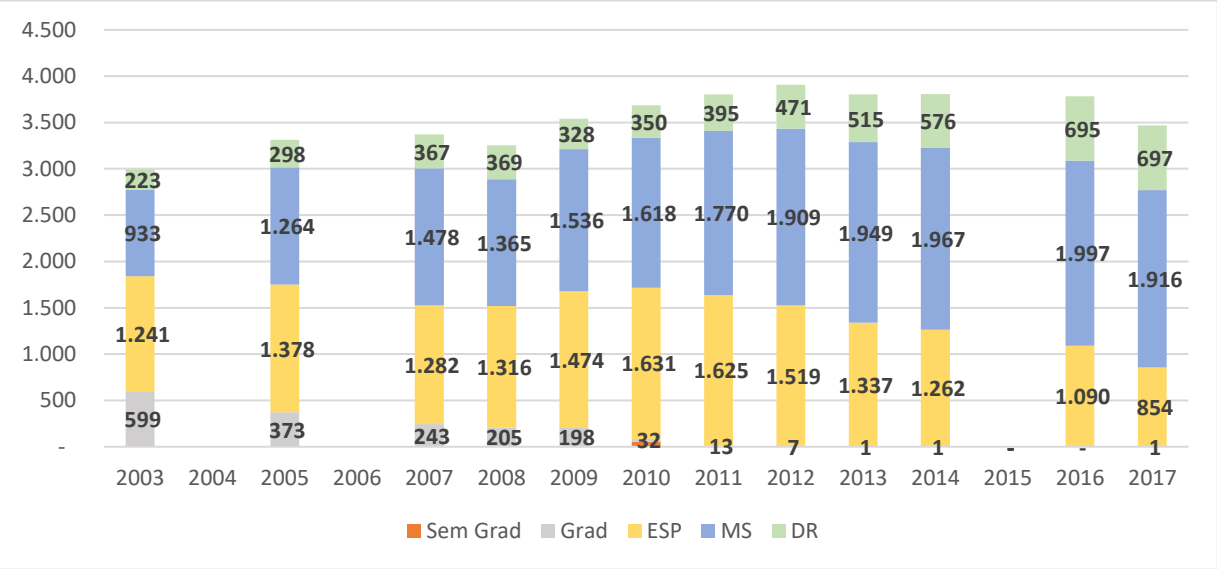
A perspectiva do *habitus* docente atravessando no *modus operandi* a campos relacionados ao campo da educação superior, acomoda sem maiores desconfortos o trabalho

docente também como atividade, como sugere a ciência de Yves Schwartz. Isso porque em ambas as abordagens a vida ou os campos econômico, social e político apresentam-se de modo relacional ao objeto em questão, como parte de um sistema (SFE) mais amplo e complexo de múltiplos vaivéns, no que pode haver de micro e macro do trabalho docente.

A primeira das contribuições das ciências do trabalho está na ressignificação multidisciplinar dos sentidos do trabalho, por meio do ponto de vista da atividade, ao problematizar sobre as relações e condições que o corpo docente dispõe no ambiente institucional neste espaço determinado. As contribuições destas ciências possibilitam observar as distâncias reveladas entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Não só em relação às prescrições presentes na base legal da educação em vigor (LDB, Sinaes, PNE), mas também vislumbrando os distanciamentos possíveis no contexto das novas prescrições (contratuais) que o processo de avaliação e gestão do trabalho docente juntamente com a reforma trabalhista de 2017 (e a previdenciária que se disputa neste momento) representa à atividade docente, nas suas múltiplas dimensões.

O que permite dimensionar, a título de recurso de reflexão, a atividade docente por aspectos relativos ao envolvimento mais geral e ampliado do seu trabalho na estruturação da IES e mais particular e pontual no que respeita à produção e acúmulo do seu próprio capital, neste particular sistema de trocas simbólicas. Exemplo disso está na evolução da formação continuada de docentes de IES privadas de Goiás (Gráfico 35), onde se vê diminuindo, a partir de 2012 a quantidade de especialistas, ao passo que o quantitativo de mestres se apresenta em crescimento, exceto nos anos de 2008 e pequena queda em 2017. Destaca-se que 2017 apresenta queda no número total de docentes no campo o que reflete em queda também nos quantitativos particulares por formação acadêmica, Enfatiza-se a variabilidade de agentes internos e externos influentes na atividade do corpo docente no campo acadêmico. Vê-se como crescente também o número de doutores/as neste campo.

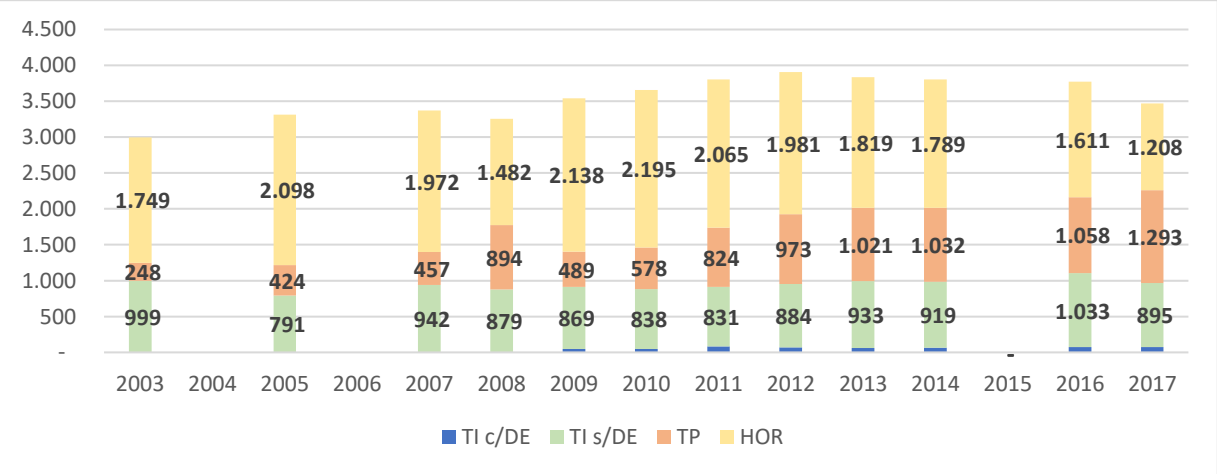
Gráfico 35 - Evolução da formação continuada de docentes de IES privadas de Goiás (2003 - a 2017)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Censos da Educação Superior (BRASIL, INEP, 2018).

O tipo de regime de trabalho (Gráfico 36) é indicador de qualidade na medida que aponta a intensificações e precarizações em vínculos e jornadas diversas, simultâneas e intermitentes. Embora o volume de regime horista seja a maioria, vê-se que ao longo da série histórica ele diminui fazendo com que os contratos parciais, que eram em número minoritário, aumentassem consideravelmente, sem, contudo, representar significativas oscilações no modesto grupo de docentes integrais.

Gráfico 36 - Evolução do regime de trabalho de docentes de IES privadas de Goiás (2003-2017)



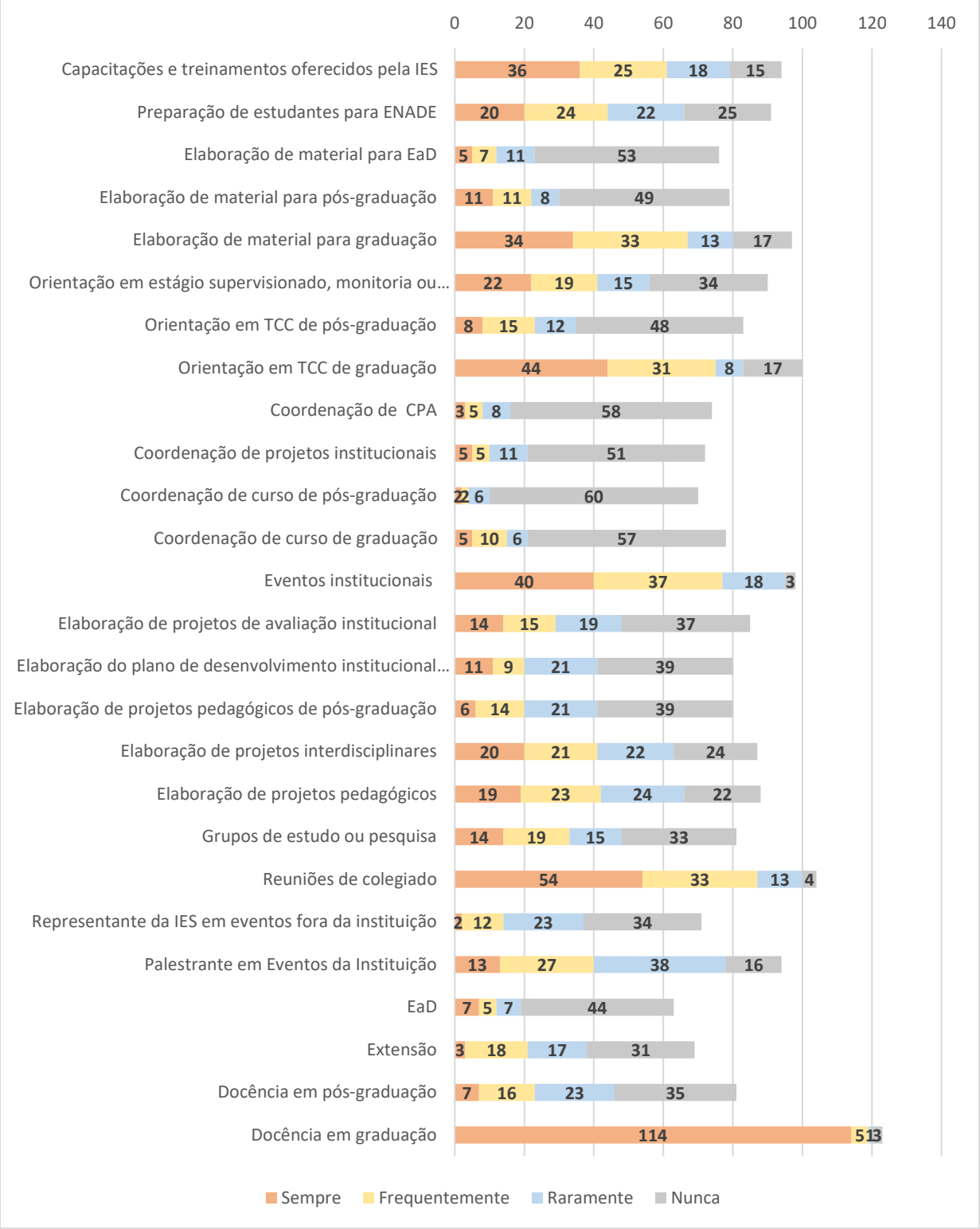
Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Censos da Educação Superior (BRASIL, INEP, 2018).

Das diversas atividades que o corpo docente é chamado a realizar na educação superior relacionadas no questionário, os respondentes se situaram naquelas em que executavam e em que frequência isso ocorreu durante o tempo de seu contrato de trabalho. Destaca-se um conjunto determinado de atividades que aparecem como sempre ou frequentemente realizadas por parte considerável do grupo estudado. Conforme apresenta o gráfico 35, além da atividade docente em cursos de graduação que envolve 114 dos 126 (90,4%) dos respondentes, vê-se que 76 docentes (59,5%) afirmaram atuar na orientação de trabalhos de conclusão de curso de graduação. Essa realidade indica a iniciação científica tanto para os graduandos quanto para os docentes que estreiam na orientação de produção de iniciação científica. Para a docência e a orientação em trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação o quantitativo de professores foi o mesmo, 23 docentes por atividade (18,2%), para cada um. Número que sinaliza que a fatia dos cursos de pós-graduação *lato sensu* se apresenta como produto cultural com demanda de mercado. Na elaboração de material didático ou apostila para graduação e para pós-graduação atuaram 67 docentes (53,2%) e 22 docentes (17,4%), respectivamente. Para EaD a elaboração de material didático aparece como parte do campo da educação superior que, embora recente, especialmente para as IES privadas de Goiás, com suas especificidades regionais e históricas, já apresenta número com alguma significância: 12 docentes (9,6%).

A docência em cursos de curta duração para comunidade (ou extensão), mobilizou 21 docentes (16,7%). A participação em eventos institucionais e encontros festivos previstos no calendário acadêmico das IES privadas da RMG em que aturam os docentes também contou com frequências expressivas: com 77 docentes (71,2%), sendo que 40% afirmaram sempre ou frequentemente terem sido chamados a proferir palestras em eventos institucionais.

As atividades que envolvem a participação em reuniões de colegiado de curso para planejamento também apresentaram frequências elevadas: 87 docentes (78,1%). A participação na elaboração de projetos acadêmicos diversos também foi citada como atividade de realização frequente por professores da educação superior privada da RMG, estando contabilizada entre os professores respondentes da seguinte forma: projetos pedagógicos de cursos de graduação envolveram 42 (33,4%) e projetos interdisciplinares nos cursos, 41 (32,6%), números relativamente baixos de envolvimento do colegiado do curso com o PPC; projetos pedagógicos de cursos de pós-graduação, 20 (15,9%). A participação na elaboração de plano de desenvolvimento institucional (PDI) não ultrapassou também os 15,9%, o que revela a baixa presença do corpo docente no planejamento institucional.

Gráfico 37 - Docentes por frequência da atividade acadêmica realizada na IES privada da RMG



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

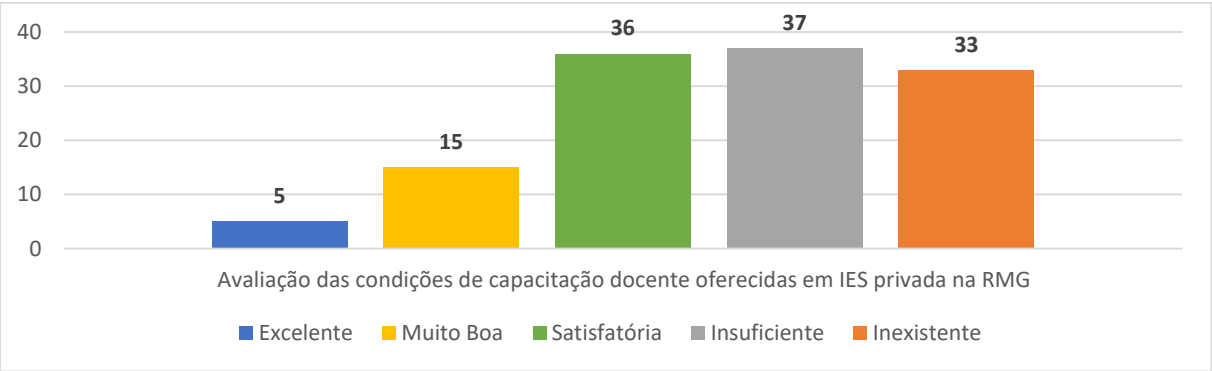
Quanto à presença dos docentes respondentes nas ações de autoavaliação, impulsionadas pelo Sinaes, veem-se números tímidos para a coordenação dessas ações, com 8 docentes (6,3%), e mais elevados na elaboração de projetos de avaliação institucional, com 29 (23%), além de preparação dos acadêmicos para o Enade, com 44 registros (34,9%) de atividades que sempre ou frequentemente eram realizadas pelos docentes nas IES privadas da RMG.

Nas atividades de coordenação, os números dos professores e professoras que nelas atuaram se apresentam da seguinte forma: 15 (11,9%) em de curso de graduação; 4 (3,2%) em curso de pós-graduação. Na coordenação de projetos institucionais, conselhos ou grupos de trabalho, atuaram 10 docentes (8%). Na orientação em estágio supervisionado, monitoria ou atividades complementares atuaram 41 docentes (32%). Em grupos de estudos e pesquisa manifestaram participação 38 docentes (26,2%).

Nas questões abertas aparecem comentários como: "Gostaria de dedicar mais horas à pesquisa, no entanto, devido a minha formação (mestre), se torna pouco viável o desenvolvimento de projetos de pesquisa." (Docente 64, q. 13). "Minha segunda experiência em IES privada não foi nada boa. Pouco do que eu esperava. O fim se tornou dramático, pois embora minha qualificação aumentasse, jamais consegui me inserir solidamente na instituição. Exceto de forma voluntária" (Docente 26, q. 13).

Destaca-se também como expressiva a participação de docentes em capacitações e treinamentos oferecidos pela instituição: 61 registros por parte dos respondentes (48,4%). Contudo, ao avaliarem a qualidade das capacitações docentes oferecidas pelas IES de que participaram, o gráfico 38 revela o predomínio de avaliações negativas, feitas por 70 respondentes (55,5%).

Gráfico 38 - Avaliação das condições de capacitação docente oferecidas em IES privadas da RMG



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

É, portanto, que entre o que está escrito nos PDI e PPC, avaliados pelo Sinaes, e o quê envolve a atividade docente no campo da educação superior, vai muito além do que se vê em sala de aula, muito além do mero ensino. Há distâncias entre os prescritos e o real, marcadas pelos trabalhos visíveis e invisíveis. Isto permeia, não por acaso, a gestão política e educacional. Permeia também a formação continuada por título e experiência acumulada. Permeia ainda a pesquisa e extensão, mesmo nas privadas.

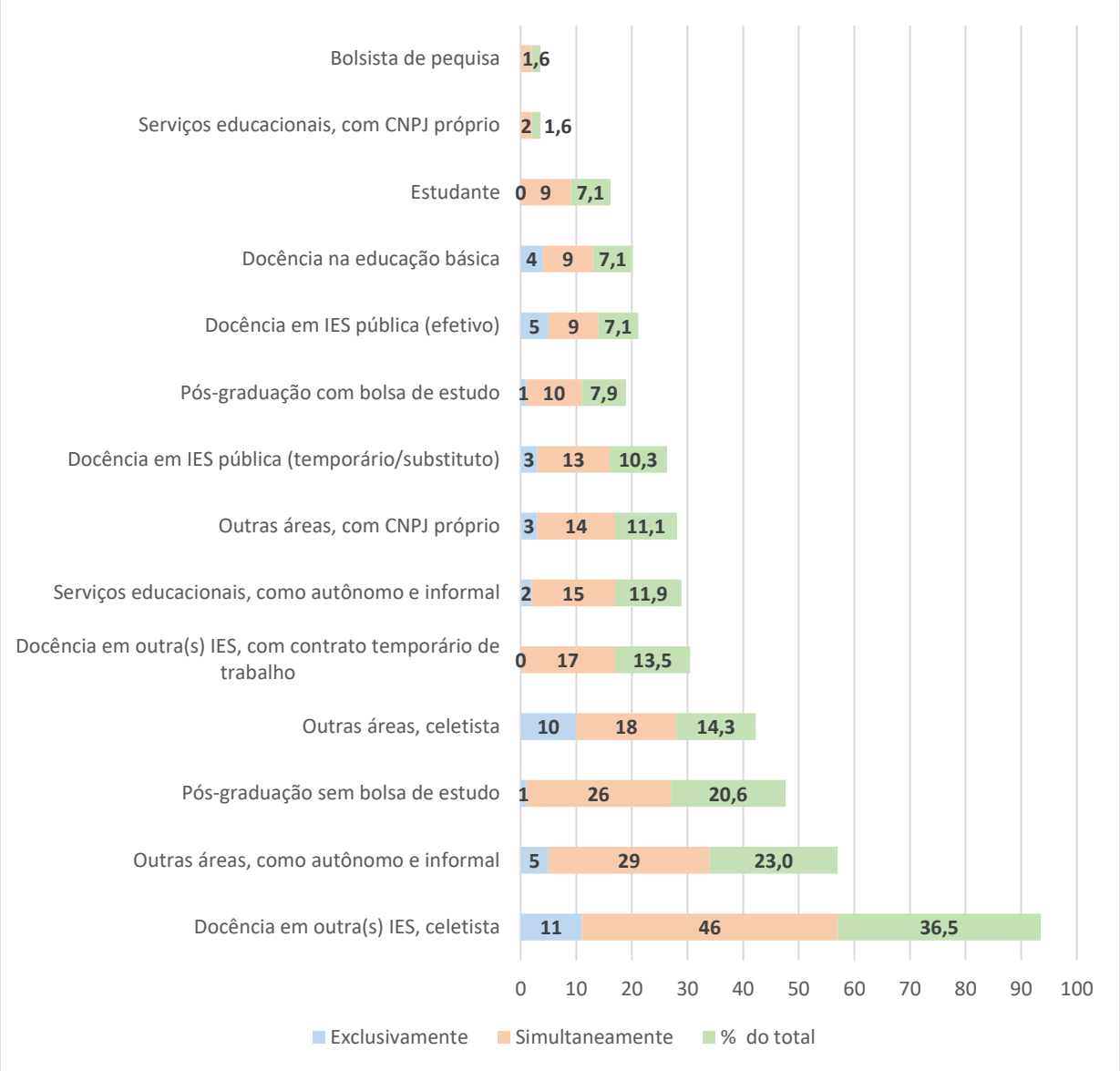
4.3. Gestão do trabalho docente em IES privadas da RMG no período de 2004 a 2017

Neste ponto do relato é possível observar o processo de diversificação e intensificação do trabalho docente a partir da diversificação de relações de trabalho que se realiza não só nas IES onde se atuou, mas principalmente em outros tipos de atividades que tais docentes realizaram simultânea e paralelamente a esses contratos (Gráfico 39).

Nota-se que 57 pessoas (36,5%) afirmaram ter simultaneamente ao contrato relatado vínculo celetista com outro IES privada. Destes, 46 (36,5%) docentes ainda relataram acumular uma terceira atividade. Ao que a ideia de trabalho intensificado também indica. Segundo docente em questão aberta: “Trabalhei em até 4 IES simultaneamente.” (Docente 25, q. 28). Dezessete pessoas (13,5%) estavam na docência em outra(s) IES, com contrato temporário de trabalho.

Declararam atuar como docentes em IES pública como efetivo 9 docentes (7,1%), sendo que destes, 5 ainda somavam outras atividades. Como substituto em IES pública havia 13 (10,3%) dos respondentes. Alegaram prestar serviços educacionais como autônomo informal 15 (11,9%) docentes e com CNPJ próprio foram apenas 2 (1,6%). Atuando na educação básica somaram 13 docentes (10,3%) sendo que destes 4 desempenhavam pelo menos mais uma atividade.

Gráfico 39 - Distribuição de docentes que atuaram em IES privadas da RMG de 2004 a 2017 por atuação profissional exclusiva e/ou simultânea com tipos diversos de relações e áreas de trabalho

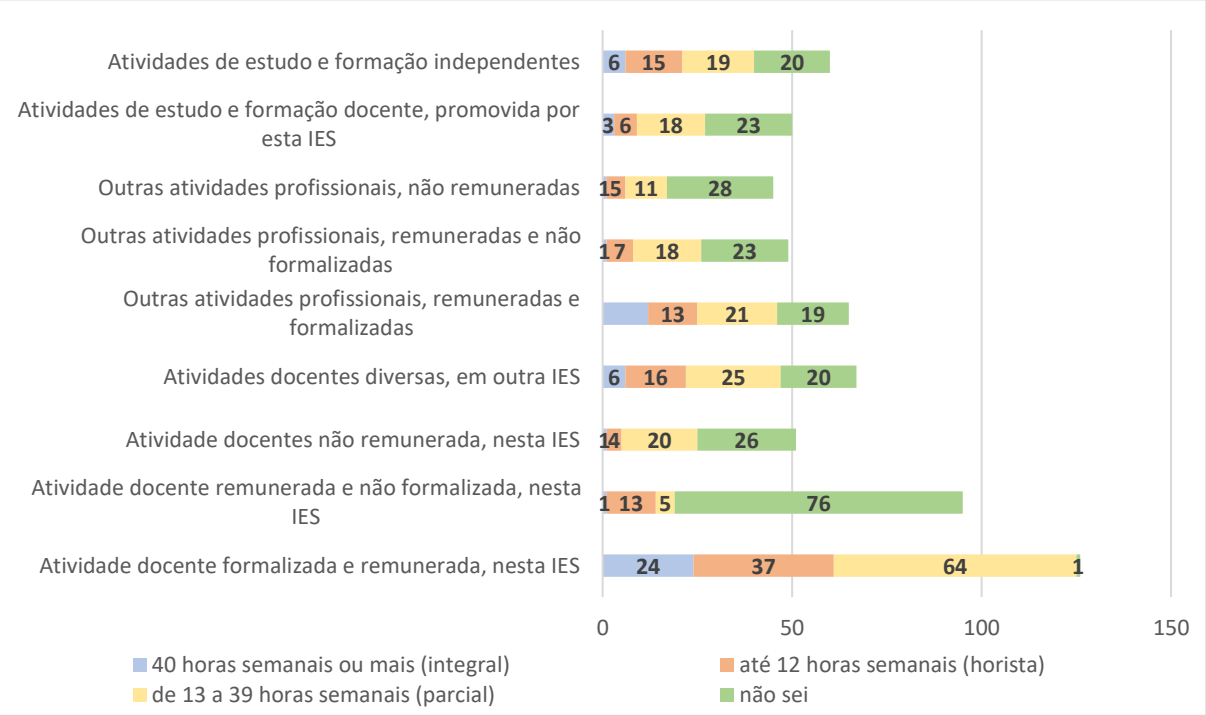


Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Atuando em outras áreas que não a educação, como autônomo e informal, foram 34 (26,9%) respondentes, sendo que 29 (23,0%) relataram desenvolver uma terceira atividade. Em outras áreas como celetista foram 28 (22,2%) os que se marcaram nesta posição, sendo que destes 10 (7,9%) acumulavam pelo menos uma atividade a mais. Por fim, ainda em outras áreas atuaram 11 (8,7%) com CNPJ próprio. Destaca-se o fato de que 26 (20,6%) docentes registraram ter cursado pós-graduação sem bolsa de estudo e 10 (7,9%) com bolsa de estudos simultaneamente ao seu contrato de trabalho com IES privadas, no período de 2004 a 2017. Por fim, 10 (7,9%) docentes se classificaram também como estudantes e 2 (1,6%) como bolsistas

de pesquisa. Para se observar a organização das diversas atividades simultâneas que docentes que atuaram em IES privadas da RMG realizavam, o gráfico 40 demonstra que apenas 24 (19,0%) dos respondentes dispunham de contratos de trabalho em regime integral na IES em questão.

Gráfico 40 - Jornada de trabalho semanal realizada por docentes que atuaram em IES privadas da RMG e em outras atividades profissionais e formativas simultaneamente



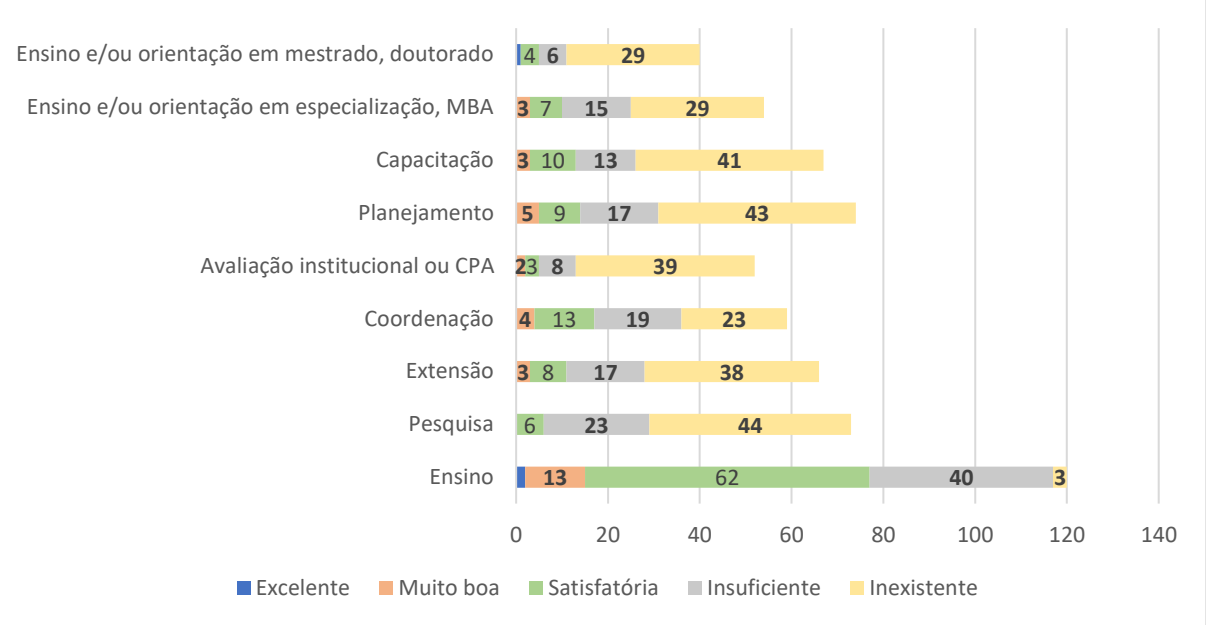
Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

No chamado regime de trabalho, verifica-se primeiramente que predomina nos contratos celetistas de atividade docente o regime parcial de trabalho semanal, que está entre 13 e 39 horas, com 64 docentes (50,8%). Seguido de 37 (29,4%) respondentes que estiveram em regime horista e apenas 24 (19%) em regime integral. Integralmente vê-se 6 docentes (4,8%) atuando em outra IES privada ao mesmo tempo em que vivenciava a situação de trabalho relatada no questionário. Destaca-se que na base legal esta categoria de regime é atribuída aos que têm carga horária semanal de 40 horas, sendo que 20 delas devendo destinar-se a atividades de pesquisa, extensão, gestão, o que não se observa na prática conforme o predomínio das atividades de ensino na atribuição da carga horária semanal remunerada, embora haja considerável volume de atividades realizadas para além da 'sala de aula'. Chama atenção o fato de haver 19 (15%) docentes que afirmaram manter, com a mesma IES com que tinham contrato celetista de trabalho, parte de sua carga horária estabelecida fora da carteira de trabalho ou de

maneira informal. A alternativa ‘não sei’ aparece literalmente nesta que também foi uma questão de múltipla escolha no questionário. Observa-se que, das alternativas apresentadas, parte importante dos respondentes admitiu desconhecer estas relações e condições à época do seu contrato de trabalho.

Sobre a avaliação que os docentes respondentes fazem da remuneração recebida por atividade docente realizada em IES privadas da RMG o gráfico 41 apesenta os seguintes dados:

Gráfico 41 - Avaliação da remuneração por atividade realizada na IES privada em questão



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Destacam-se as atividades marcadas com conceitos negativos (insuficientes e, principalmente, inexistentes) atribuídos a diversas atividades realizadas pelo grupo de respondentes que atuou em IES privadas da RMG. O tipo de regime de trabalho (Gráfico 36) é indicador de qualidade na medida que aponta a intensificações e precarizações em vínculos e jornadas diversas, simultâneas e intermitentes. Embora o volume de regime horista seja a maioria, vê-se que ao longo da série histórica ele diminui fazendo com que os contratos parciais, que eram em número minoritário, aumentassem consideravelmente, sem, contudo, representar significativas oscilações no modesto grupo de docentes integrais.

Na questão 28, aberta, sobre remuneração, 33 docentes registraram considerações, e a maioria denuncia baixos valores pagos pelas IES privadas da RMG, e até inexistentes como demonstrado no gráfico anterior. “A remuneração era em regime de horista, sendo variável por semestre e num valor médio de mercado local, porém muito aquém se comparado a outras atividades remuneradas fora do ambiente de ensino” (Docente 110, q. 28). “Todas as outras IES

privadas de que tive notícia na época pagavam mais para os seus funcionários docentes" (Docente 36, q. 28). "A remuneração do professor de instituição privada é uma verdadeira afronta aos direitos trabalhistas. Paga-se o salário e exige-se elaboração de provas, correção e fotocópia de inúmeras provas, participação em reuniões das mais diversas modalidades e carga horária exaustiva sem permitir a pesquisa e aperfeiçoamento profissional" (Docente 65, q. 28).

Nota-se que, embora a remuneração do trabalhador e da trabalhadora docente em IES privada considere, em geral, as horas em sala de aula, a presença destes agentes é requerida, em maior ou menor intensidade, em uma gama muito maior de atividades que são realizadas no subcampo da educação superior privada da região metropolitana de Goiânia. Sobre isso o Docente 64 registra que:

> O valor da hora/aula pago pela IES (plano de carreira) condizia com o mercado da cidade onde atuo. No entanto, a remuneração era efetuada apenas para a hora/aula dentro de sala, não havia remuneração para preparação de aula, preparação de prova, correção de prova, correção de trabalhos, orientação de trabalhos de conclusão de curso eram insuficientes e em alguns casos inexistentes. Tal cenário torna penoso e dispendioso para o docente (no caso eu e alguns colegas) o desenvolvimento de atividades com a qualidade almejada, uma vez que nos vemos obrigados a continuar atuando no mercado não relacionado ao ensino para complemento de renda (Docente 64, q. 28).

Outros registros sobre atividades não remuneradas merecem destaque: "Muitas atividades fora do que é considerada atividade docente e muito assédio moral" (Docente 19, q. 28). "Muito trabalho extra não remunerado... como copiar as provas, por exemplo" (Docente 127, q. 28). "Pesquisa merece carga horária maior." (Docente 76, q. 28). "Dei palestra em data em que não lecionava e não recebi sequer agradecimento" (Docente 29, q. 28). "Não pagava pelas reuniões" (Docente 40, q. 28).

Os relatos de insatisfações com as relações e condições de trabalho docente em IES privadas da RMG que aqui se apresentam dão dimensão às distâncias que se impõem entre projetos de qualidade advindos de políticas públicas ou institucionais e as disposições e imponderáveis do senso prático do trabalho, que no real é o único a ganhar materialidade.

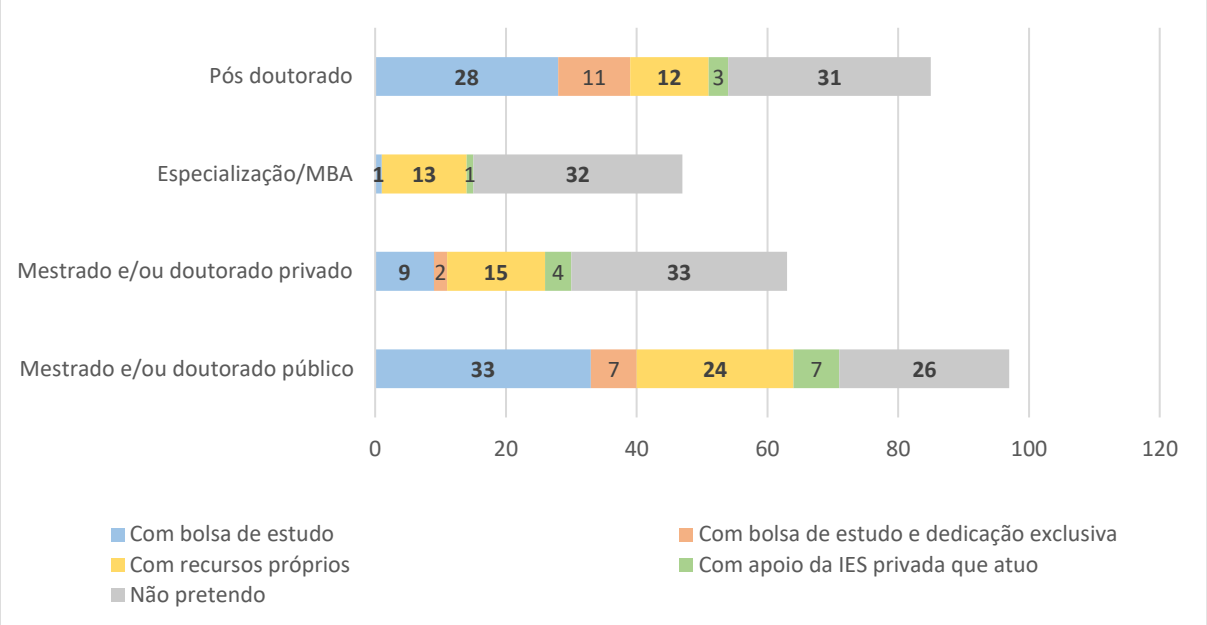
4.4. Vislumbres para formação e carreira docentes

Para além de observar os tipos de relações e condições de trabalho de docentes em IES privadas da RMG, o estudo se valeu do questionário para se verificar também quais os

vislumbres que este grupo de trabalhadores e trabalhadoras têm para sua formação continuada e carreira docente.

Sobre as possibilidades, interesses e condições para continuidade de sua formação docentes, o gráfico 41 revela que predominam os respondentes que pretendem continuar estudando, sobretudo em programas de pós-graduação *stricto sensu* públicos (70 respondentes, 59,2%). Também é possível observar interesse de 30 docentes (23,8%) por programas privados de pós-graduação.

Gráfico 42 - Pretensões de formação continuada por tipo de curso e recursos



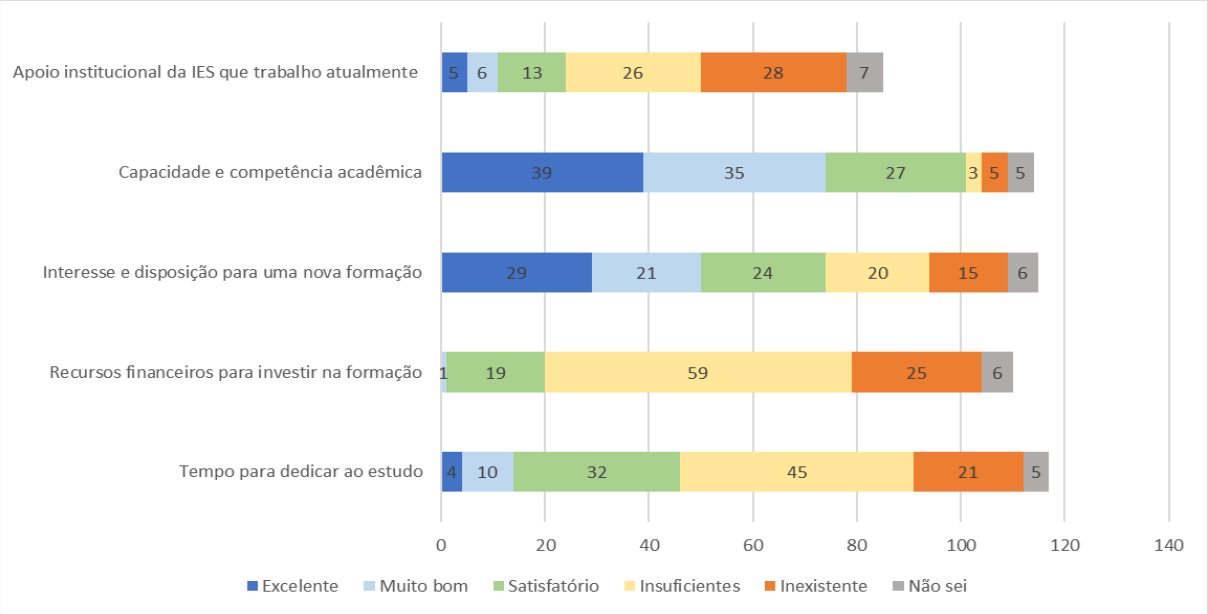
Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Chama atenção o fato de que embora predomine o interesse por programas públicos de pós-graduação, é expressivo o quantitativo de respondentes dispostos a investirem recursos próprios para essa formação continuada no caso de programas públicos (24 docentes, 19%) e privados (15 docentes, 11,9%). Poucos vislumbram contar com apoio das IES em que atuam, 7 docentes (5,55%) que se interessam por programas públicos de mestrado ou doutorado e 4 docentes (3,1%) dos que vislumbram formação continuada em programas privados de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, o interesse por bolsas de estudos em programas públicos é considerado por 33 docentes (22,2%). Foram 54 os docentes que afirmaram pretender ingressar em cursos de pós-doutorado (42,8%), sendo que destes 28 (22,2% dos respondentes) vislumbram contar com bolsas de estudo. Sobre isso uma professora afirma que na sua área "Em Mestrados de IES Públicas é inexistente e em IES Privadas é muito caro." (Docente 10, q.

42). Ainda sobre as dificuldades de seguir se capacitando um professor afirma que, “Devido o desemprego, não consigo visualizar melhoras em prol da minha formação continuada.” (Docente 55, q. 42). Outro diz que “A grande dificuldade é encontrar cursos locais em período letivo compatível com a atuação profissional, ou seja, trabalho durante dia, aula durante noite/finais de semana.” (Docente 110, q. 42).

O gráfico 43 demonstra a avaliação que os respondentes fazem de suas condições para seguir sua formação continuada.

Gráfico 43 - Avaliação de docentes que atuaram em IES privada da RMG sobre suas condições para a formação continuada *stricto sensu*



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

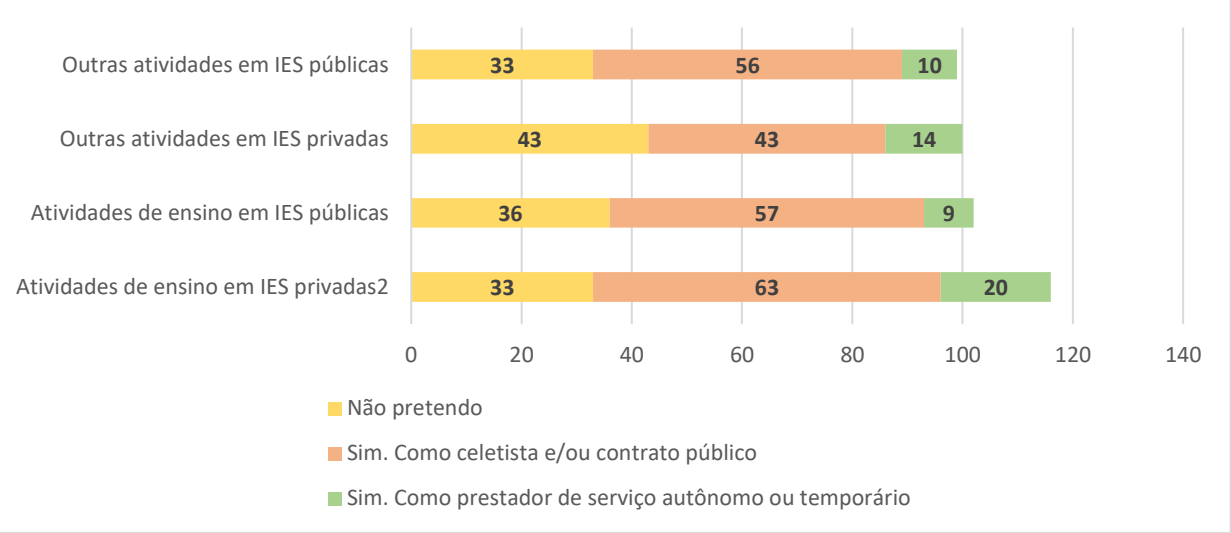
Chama atenção a autoavaliação que tais docentes fazem de suas capacidades e competências para formação continuada *stricto sensu*, quando 101 docentes (80,1%) se afirmam positivamente, sendo excelentes para 39, muito boas para 35 e satisfatórias para 27 docentes respondentes. Sobre seus interesses e disposições 74 docentes (58,7%) os avaliam como satisfatórios, muito bons ou excelentes. Embora 36,5%, afirmem contar com tempo para dedicar ao estudo, os recursos financeiros para isso são insuficientes ou inexistentes para 84 docentes (66,6%). Sobre os recursos financeiros em relação às competências, interesses e disposições, observa-se situação de limitação para o progresso de suas formações acadêmicas. Entre os/as 20 docentes que manifestaram possuir recursos financeiros para sua formação continuada, apenas um/a delas afirmou ser em condição muito boa. Os/as demais 19 afirmaram

apenas como condições satisfatórias e ninguém manifestou condições financeiras excelentes para isso.

A maior parte dos/as docentes afirma não poder contar com apoio para isso das IES nas quais atuam (54 respondentes, 38,3%) contra 24 docentes (19%) que avaliam positivamente esta possibilidade. Sobre o apoio das IES privadas em que atuam para continuarem na sua formação profissional, docentes registram: "Espero não contar com auxílio de IES privadas, mesmo porque o mercado e o elemento 'lucro' não nos permitem relações educacionais moralmente éticas" (Docente 88, q. 42). "A instituição quer que você seja doutor, mas não dá apoio algum ou incentivo" (Docente 40, q. 42).

Sobre o interesse dos respondentes em seguir a carreira docente no futuro, o gráfico 44 apresenta importantes percentuais que representam aqueles que não mais pretendem seguir atuando neste campo social.

Gráfico 44 - Vislumbres profissionais por atividade e categoria administrativa de IES de docentes que atuaram em IES privadas da RMG



Fonte: Elaborado a partir de 126 questionários respondidos por docentes com rescisão celetista, com IES privadas da RMG, assistida pelo Sinpro-GO, entre 2004 e 2017.

Observa-se que, embora a maior parte dos respondentes vislumbre seguir atuando em IES privadas (63 docentes, 50%), 57 respondentes (45,2%) vislumbram ingressar na educação superior pública por concurso. Um docente registra que:

> Infelizmente, por ser instituição privada, não tem estabilidade. Principalmente, quando existe uma direção, onde é manipuladora. Minha experiência até um determinado tempo nessa instituição foi muito boa, não tenho nada para reclamar. Mas depois que mudaram a direção, e abertura do curso de (...), sofri perseguição depois de um bom tempo já ministrando aula para este curso, devido a interesses da esposa do diretor. Então, depois desse tempo foi muito ruim, profissionalmente e

> pessoalmente pois, fui demitida sem motivos (palavras do coordenador do curso, que na verdade ele me disse que era por interesses da coordenação) (Docente 103, q. 13).

Aqueles que afirmaram não pretender seguir na carreira docente somam 33 (26,2%) em IES privadas e 36 pessoas (28,6%) não pretendem atuar em IES públicas. Na questão 42 do questionário, aberta, sobre o futuro da formação docente, foram 25 docentes que registraram relatos subjetivos de suas expectativas em relação à sua formação e carreira, muitos deles apresentando e justificando os motivos para o abandono da carreira docente. "Devido à baixa remuneração e falta de incentivo profissional pretendo abandonar a área da docência" (Docente 59, q. 42). "Pretendo abandonar a carreira de docente" (Docente 126, q. 13). "Depois de 20 anos atuando como docente, mudei para atuar como profissional na minha área de graduação em empresa multinacional, onde posso realizar pesquisas efetivamente e desfrutar das perspectivas de plano de carreira (cargos e funções) bem elaborado, transparente e motivador" (Docente 06, q. 42). "Irei tentar formação em um mestrado, mas não sei se seguirei na Docência, devido ao desgosto que obtive com a minha demissão, onde não houve preocupação como eu era profissionalmente e até mesmo minhas contribuições na instituição" (Docente 103, q. 42). "Quanto a formação vou fazer doutorado, não vou parar de estudar jamais; porém, quanto a atuação docente, não tenho mais interesse e muito menos vontade!" (Docente 114, q. 42). "Gosto de ser professor, mas, por causa dos baixos salários (considerando até mesmo o salário de professor adjunto DE de IES pública) me arrependo a cada dia da minha vida por ter feito curso de licenciatura e ter iniciado e permanecido na carreira docente" (Docente 104, q. 42). "Não pretendo mais atuar na área docente" (Docente 89, q. 42).

> Tenho muitas dúvidas se desejo continuar na área docente. O perfil dos alunos tem mudado continuamente. Trabalho com salas lotadas e grande parte dos alunos sequer conseguem interpretar uma questão. Além do que, penso que se eu utilizasse o tempo e a energia necessária para um doutorado e estudasse para um cargo público, no legislativo por exemplo, eu teria um salário muito maior e uma condição de vida mais tranquila (Docente 01, q. 42).

Outros docentes vislumbram seguir na carreira docente, mas numa IES pública: "Trabalhei por um ano e meio como professora substituta no curso de licenciatura em Educação Física / UFG. Atualmente sou concursada da educação básica no município de Goiânia. Sai da instituição privada assim que passei no concurso para a professora substituta na UFG." (Docente 52, q. 42). "Tenho amor pela docência, mas desejo ir para uma instituição pública porque muitas instituições privadas não buscam ensinar e sim retirar o dinheiro, às vezes sem ética nem profissionalismo, dos alunos" (Docente 61, q. 13). "Estou tentando ser professor

voluntário na UFG" (Docente 96, q. 13). "Já tenho doutorado pretendo ingressar em Instituição Pública" (Docente 59, q. 42). "Pretendo terminar meu doutorado e me aposentar como professor universitário numa instituição pública" (Docente 61, q. 42). "Pretendo fazer o doutorado e tentar concurso público no ensino superior. Na educação básica, existem também os pontos negativos e dificuldades de trabalho. A desvalorização docente vem por parte do grupo diretivo, que também usa de abuso de autoridade, em algumas situações" (Docente 52, q. 42).

> Vislumbro minha atuação em IES pública mesmo. É um dos poucos lugares que oferece condições mínimas de trabalho. Ensinar com qualidade exige, acima de tudo ética e esforços. Na IES privada em que atuei por último a situação é tão precária que em um determinado curso não se consegue uma banca de avaliadores para os processos seletivos docentes. Continuo prestando serviços até hoje. Isso é um sintoma muito ruim, pois evidencia que os docentes mais inseridos nas entranhas da instituição conseguem isso via laços de pessoalidade. (Docente 16, q. 42).

O grupo de docentes respondentes que manifestou não pretender seguir na carreira docente na educação superior é de 26,1% em IES privadas e 28,5% em IES públicas. Grupo de sujeitos coincidentes em sua maioria, que não veem a docência mais como uma possibilidade profissional. Os vislumbres daqueles e daquelas que no período de 2004 a 2017 atuaram como docentes em IES privadas da RMG seguem, em sua metade, destinados a manterem-se no subcampo das privadas. Pouco menos destes, 45%, vislumbram com atuação em IES públicas que seguem investindo na formação continuada, para além doutorado. Fato que convergem com a pretensão de seguirem na carreira acadêmica, em IES públicas principalmente. A estabilidade, carreira e pesquisa são apontadas como contrapontos que qualificam o trabalho docente neste contexto em relação ao que ocorre nas privadas.

O que manifestam sobre seus vislumbres e estratégias para a carreira docente destaca a maioria que seguirá no campo, interessada em suas formações continuadas, embora sem condições financeiras favoráveis. Necessário problematizar isso em futuros estudos frente a anúncios do governo Bolsonaro a cobranças de mensalidades nas universidades públicas, a começar dos cursos de pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei do Sinaes, n. 10.861 de 14 de abril de 2004, esteve "consagrada" pelas disputas que se deram na arena do Estado em seus 15 anos até aqui percorridos, como política pública estruturante do campo da educação superior brasileiro. O Sinaes, por sua vez, é, além dos mecanismos próprios do mercado concorrencial, agente consagrador ao atribuir conceitos e aferir indicadores relativos à qualidade de Instituições de Educação Superior, sobretudo as privadas, aos cursos superiores e ao desempenho de estudantes. Neste caso, a produção da crença se realiza em função de atribuir atos regulatórios, burocraticamente avaliados, regulados e supervisionados, que legitima o campo. A partir desta forma de avaliação e regulação pelo poder público deste campo, o Estado dá-se a verificar como ente que existe fundamentado na produção da crença, apesar da prática vigorosa que o estrutura, por isso o Estado ser de ordem canônica, como Bourdieu afirma.

O subcampo da educação superior privada apresenta as tensões e densidades vivenciadas pelos agentes, institucionais ou individuais, que ali atuam em busca de sua regulação. Considera-se como agentes a jogarem no campo, além do Estado com as políticas públicas para o ensino superior e os diversos tipos de IES com seus interesses e estruturas, também, o trabalho docente ali realizado, vistos como pontos cheios de densidade nas relações e condições que se configuram nos e entre múltiplos campos sociais. Dos sujeitos possivelmente afetados pela formalização de processos regulatórios na oferta deste capital acadêmico como produto cultural, destaca-se aquele que, fundante do campo, uma vez que incorpora o *habitus* e materializa o conhecimento e a crença na reprodução do capital cultural, estruturado e estruturante da sociedade contemporânea: o trabalho docente e as gestões articuladas que dele se fazem. A produção do capital cultural acadêmico, ao tomar corpo em docentes que atuam na educação superior, pública e privada, submete o próprio campo acadêmico a reproduções e outras dinâmicas nas suas disposições duráveis.

Assim, a problemática central da pesquisa foi: como a política brasileira de avaliação institucional e a gestão acadêmica institucional (re) configuram as relações e condições de trabalho docente no âmbito de IES privadas da Grande Goiânia? O que os docentes que atuaram em Instituições de Ensino Superior privadas na Região Metropolitana de Goiânia, no período de 2004 a 2017, têm a dizer sobre a realização de seu trabalho neste nível de ensino, sobre sua carreira e sobre os processos de gestão e avaliação a que foram submetidos?

Voltada à massificação e oferecido em grande maioria pelo setor de serviço, a educação superior e a produção científica seguem problematizadas como direito e como cultura ao mesmo tempo em que são produzidas e oferecidas por e para homens e mulheres como produtos/mercadorias pela iniciativa privada, numa perfeita retomada da noção de indústria cultural. A centralidade no trabalho está na noção de 'incorporação'[86] do capital cultural, essa que se dá na e pela atividade do professorado em funções tradicionais como a regência em sala de aula, mas também nas horas e nas lógicas de gestão acadêmica do seu trabalho desempenhada por ele/a mesmo/a e por outros agentes internos e externos ao campo.

Preocupa-se com o campo acadêmico como campo de produção de capital cultural vital para o curso da história do capitalismo contemporâneo, que ultrapassa as relações de base e implica sua racionalidade na produção da superestrutura. O trabalho docente abarca, então, como desdobramento de suas atividades, além de regência em sala de aula, também as ações relativas à gestão do processo ensino-aprendizagem, do planejamento, e os resultados e ainda as atividades de participação e mobilização social na produção das políticas relativas à educação, inclusive o trabalhador docente que atua na esfera privada.

Esses conjuntos particulares de docentes e suas percepções e estratégias no campo articulam-se às temáticas e categorias contempladas no estudo, relacionadas a gestão, os fazeres e o saberes de seu trabalho. Entende-se que em todos os tipos de IES, dentre os muitos envolvidos com seus processos e produtos, os/as docentes ocupam neste campo posição crucial. Isso porque são responsáveis por *incorporar* as disposições duráveis do campo acadêmico e, ao mesmo tempo, atribuir, a partir de suas subjetividades, os imponderáveis que surgem entre o prescrito e o real. A atividade acadêmica levada a cabo pelo corpo docente, visto individual ou coletivamente como intelectual, agente público, educador/a ou atuando em entidades representativas no contexto de suas IES (NDE, CPA e outras coordenações) revela em que lugar a materialidade se funde à cultura em sua constituição necessariamente histórica. Muitas vezes em definição relacional com atuações profissionais diversas que realizam simultaneamente em outras relações e condições de trabalho. As relações internacionais e globais de políticas e investimentos financeiros, acontecendo juntamente com realidades regionais e, portanto, específicas, que em si concebem as Instituições de Educação Superior, como agentes particulares no campo acadêmico, também exercem atividade que intermedia o prescrito das políticas e planos nacionais com o real a partir de improvisos e imponderáveis eventuais

[86] O capital cultural, na perspectiva de Bourdieu é constituído a partir de três estados; modalidades: incorporado, objetivado e institucionalizado (BOURDIEU, 2015).

próprios da ação prática. A interlocução crítica engendrada entre as ciências sociais e a educação e, ainda, entre a sociologia da educação e as ciências do trabalho pretendeu enriquecer teoricamente a produção do campo acadêmico sobre si mesmo, advertindo sobre o que há de visível e invisível nas prescrições para atividade docente ou, em outras palavras, o que se revela e se esconde na gestão do trabalho docente em Instituições de Educação Superior privadas. A sociologia da educação, também constituída como subcampo específico, é ao mesmo tempo processo e produto, além de se apresentar, de certa forma, como parte do objeto, fundamentação teórica e método de estudo.

Sendo, pois, as universidades no Brasil criadas no século 20 e existindo até então apenas escolas isoladas de educação superior, é possível descrever e tipificar, desde a gênese e estrutura do campo acadêmico do país, certa diversificação e diferenciação das Instituições de Educação Superior. A racionalização do processo que constitui este campo, exibe de tempos em tempos, contenção e expansão, por políticas públicas que norteiam seus rumos. Os estudantes, entre as décadas de 1970 e 1980, que não conseguiram ingressar em vagas nas universidades públicas e confessionais, justificaram o surgimento de faculdades isoladas e pequenas, e já com o caráter mercantil nelas enraizado. Nos dois governos que seguem, FHC e Lula, expandem-se as taxas de matrículas na iniciativa privada, a partir de políticas e programas de financiamento público (Fies e Prouni) em IES privadas, que sob determinados aspectos guardam mais continuidades que descontinuidades entre os dois governos. No período FHC acentua-se a expansão privada e no período Lula, acrescenta-se a essa também a expansão da educação superior pública, acompanhada de políticas de acesso e ações afirmativas, o que, neste ponto, em muito o diferencia do governo anterior.

No primeiro mandato de FHC (1994-1998) nenhuma nova IES fora credenciada na RMG e apenas duas em Goiás. No segundo mandato de FHC (1998–2002), foram 30 IES credenciadas em todo o Estado de Goiás, sendo 11 privadas só na RMG. No período de governo Lula (2003 – 2010) foram 38 IES credenciadas em Goiás, sendo 16 só na RMG. As privadas, com ou sem fins lucrativos, nas modalidades presencial e EaD, matriculam 75,3% no Brasil e 73,5% em Goiás, em 2017. No que diz respeito às matrículas (nas modalidades presencial e a distância) no campo da educação superior de Goiás verificam-se percentuais elevados inseridos na iniciativa privada como se vê no cenário nacional. Contudo observa-se também que a partir de 2008 e até 2011 o Brasil apresenta diminuição nestes percentuais enquanto Goiás os vê seguindo fluxo de crescimento, indo até 2014. Esta dinâmica no campo da educação superior privada fez com que Goiás ultrapassasse os percentuais nacionais de 2011 até 2014, quando é

tomado por movimento de refluxo apresentando quedas nos percentuais de matrículas nas IES privadas até o fim da série histórica, 2017.

Na RMG, em 2017, são 36 IES com sede nos municípios de Aparecida de Goiânia, Goiânia, Inhumas, Senador Canedo e Trindade (BRASIL, INEP, 2017). Só em Goiânia são 28 IES, sendo 22 faculdades, 2 universidades (PUC-GO e UFG), 2 centros universitários (Alfa e Uni-Anhanguera) e 2 Institutos (IF Goiano e IF de Goiás). Há mais duas universidades forasteiras com unidade acadêmica de educação presencial na capital que foram citadas no quadro de rescisões homologadas no Sinpro-GO de 2004 a 2017, e, portanto, consideradas no estudo na medida da disponibilidade de seus dados (Universidade Salgado de Oliveira e Universidade Paulista, a primeira sem e a segunda com fins lucrativos). Embora não fizesse parte do recorte inicial do estudo, foi surpreendente contar o número de IES "forasteiras, quantidade de cursos ofertado e de municípios com polo de apoio presencial para EaD.

A diversidade institucional na educação superior e na classificação de IES privadas, revela-se convivendo, numa relação concorrencial e com o mercado consumidor que se segmenta na medida de sua diversificação. O aparecimento de megagrupos empresariais internacionais e de capital aberto, no Brasil, seguiu as iniciativas privadas de cunho confessional, filantrópico, com no mínimo fases alternadas de expansão de empreendimentos privados. Entre as IES privadas, a diversidade de categorias administrativas e organizações acadêmicas das IES se combinam com personalidades jurídicas de direito público e privado de suas mantenedoras e se distribuem hierarquicamente pelas disputas de distinções próprias do seu campo.

Dentre as IES privadas de Goiás, predominam aquelas que são mantidas por Sociedades Empresárias Limitadas de pequeno e médio portes, mas encontram-se mantenedoras que se organizam também como Associações Privadas, Empresa Individual de Responsabilidade Limitada, Serviço Social Autônomo, Sociedade Anônima Fechada, e Sociedade Simples Limitada, de forma combinada com os tipos da categoria administrativa privada: com fins lucrativos e sem fins lucrativos (dentre estas encontram-se as confessionais e filantrópicas)[87].

Entre as mantenedoras constituídas por Sociedades Anônimas, atuando em Goiás tem-se Anhanguera Educacional Participações S/A (Kroton), mantenedora de três IES (Faculdade Anhanguera de Anápolis, Faculdade Anhanguera de Valparaíso e Faculdade Pitágoras de

[87] Segundo o Art. 44 do Código Civil brasileiro, são pessoas jurídicas de direito privado: I - as associações; II - as sociedades; III - as fundações; IV - as organizações religiosas; V - os partidos políticos. VI - as empresas individuais de responsabilidade limitada.

Goiânia); Brasil Empreendimentos Educacionais S/A, mantenedora do Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste, em Luziânia, região do entorno de Brasília; e o grupo Ser Educacional S.A. é mantenedora da Faculdade *Univeritas Universus Veritas* Anápolis. É ocupada por IES mantida por S/A, municípios de conglomerado urbanos com alta densidade demográfica como é também a RMG e indicadores de desenvolvimento mais expressivos no Estado de Goiás[88]. Na Grande Goiânia localiza-se a Sociedade Mestra de Educação e Cultura de Goiás S/A como mantenedora da Faculdade Padrão de Aparecida de Goiânia, credenciamento em fevereiro de 2006. Houve alteração da mantenedora desta IES, homônima outra IES em Goiânia, mantida por Centro de Educação e Cultura de Goiânia – Eireli. Outro caso de IES homônima é a Faculdade Unida de Campinas que se credencia em 2004 e outra em 2015. Observou-se que o movimento do fluxo de rescisões trabalhista desenhado para as IES sem fins lucrativos mantidas por associações privadas é bastante parecido com o ocorrido nas IES com fins lucrativos mantidas por sociedade empresárias limitadas e por sociedades simples limitadas.

Muitas vezes as posições distinção são definidas no eixo estruturante do público e privado, mas também no eixo estruturante da transmissão e da produção do conhecimento que, por sua vez, estabelece relação com o eixo do público e do privado. Embora os trabalhos acadêmicos sobre a "universidade" denunciem questões e problemas muito particulares das Universidades Públicas, principalmente as federais, os fundamentos de um e de outro campo, público e privado, parecem, não por acaso, coincidir. O ideário de universidade brasileira (modelo 'universitariocêntrico': pública e vocacionada à pesquisa) ocupa posição de distinção em relação às demais IES, já que pontuações máximas nas avaliações institucionais e de curso requerem superar as expectativas em atividades além de ensino, como a pesquisa e extensão, que não são exigências para faculdades, por exemplo.

O que não significa que as faculdades não sejam cobradas por iniciativas de políticas acadêmicas nesta direção, em seus Planos de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos de Curso. Embora atuando em IES diversas do ponto de vista de suas organizações acadêmicas, cerca de 30% dos/as docentes respondentes realizavam atividades de pesquisa, extensão, gestão, avaliação e capacitação, com remuneração inexistente ou insuficiente para isso. Gama de atividades acadêmicas que legalmente caberia em regime de trabalho em tempo

[88] Embora não apareça no censo da educação superior de 2017, a Faculdade *Univeritas Universus Veritas* de Goiânia também é mantida pela Ser Educacional S.A., credenciada pela Portaria n. 1107 de 13/09/2017 e com alteração de sua denominação anterior Faculdade Maurício de Nassau de Goiânia pela resolução n. 421001 de 10/01/2017, movimento que também se deu com a IES de Anápolis que tem a mesma mantenedora.

integral, supondo tempo previsto para atividades que vão além da “aula” propriamente dita. Mas essa está em patamares “parcialmente satisfatórios”, referindo-se com o eufemismo ao *score* 2, nas novas noções presentes nos *scores* de 1 a 5, usuais do Sinaes.

O tipo de regime de trabalho é indicador de qualidade na medida que aponta a intensificações e precarizações em vínculos e jornadas diversas, simultâneas e intermitentes. Embora o volume de regime horista seja a maioria, vê-se que ao longo da série histórica ele diminui fazendo com que os contratos parciais, que eram em número minoritário, aumentassem consideravelmente, sem, contudo, representar significativas oscilações no modesto grupo de docentes integrais. Isso é significativo porque o trabalho docente desdobra-se em atividades, que vão além de regência em sala de aula, além também das ações relativas de gestão do processo ensino-aprendizagem, do planejamento e dos resultados. Deve envolver e considerar, também, o trabalho dispendido para sua formação continuada e ainda as atividades de participação e mobilização social na produção das políticas relativas à educação, inclusive o trabalhador docente que atua na esfera privada.

No subcampo privado ainda se desdobram sobre suas finalidades lucrativas e sobre a natureza jurídica de suas mantenedoras e a dinâmica que se vê ao observar as alterações de denominações e transferências de mantença que tem marcado os movimentos mais contemporâneos que constituem esse campo. Exemplo disso, foi a possibilidade de ver em Goiás a expansão por interiorização de IES nomeadamente como Faculdade Evangélica, em 6 municípios do estado, sendo, embora da mesma mantenedora, duas delas com fins lucrativos e duas sem fins lucrativos: Anápolis, Goianésia, Ceres, Jaraguá, Rubiataba e em pesquisas mais atualizadas Senador Canedo, credenciada em 2017 e não presente no censo daquele ano. No caso da Evangélica de Rubiataba, altera-se o nome da anterior Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba, instituição credenciada em 1997, quando da transferência de mantença para Associação Educativa Evangélica, também no ano de 2017. Esses e outros movimentos em Goiás anunciam que projeta-se para os indicadores de 2019 expansão tanto nas privadas, quanto nas públicas, com a criação da Universidade Federal de Jataí e Universidade Federal de Catalão. Chama atenção também entre as dinâmicas institucionais deste subcampo, a alteração da finalidade lucrativa da mantenedora do Centro Universitário de Goiás, Uni-Anhanguera, passando a ter fins lucrativos.

Sobre as respostas advindas do questionário proposto a docentes participantes do estudo se destacam como achados da pesquisa que 76,98% são do Estado de Goiás (GO), sendo que destes/as goianos/as 72.8% são da capital ou região metropolitana. A predominância de

docentes goianos, pode sinalizar que as IES pioneiras em Goiás, mais as IES surgidas nas últimas décadas de expansão na oferta de formação superior que aqui se deu, contribuíram para que os quadros de professores e professoras das IES privadas pudessem ser formados internamente. Além disso, nos anos observados registrou-se 20,1 % de docentes que mais de uma vez estiveram entre os rescindidos do Sinpro-GO, com casos entre 2 e 8 contratos feitos e desfeitos, sinalizando para uma certa intermitência na atuação formal de docentes em IES privada da RMG.

Se considerarmos apenas o percentual dos/as que marcaram atuações exclusivas em 2018, para evitarmos ultrapassar os 100%, vê-se que 50,79% dos/as respondentes seguem na educação superior. Entre aqueles/as que mantém apenas um tipo de relação de trabalho na área da educação, destaca-se ainda o predomínio de contrato celetista com 50% dos/as docentes. A outra metade evidencia a diversificação não apenas das instituições educativas, mas também das relações de trabalho que estas estabelecem com o corpo docente, igualmente diversificado. Sendo assim dividida: 31,7% destes/as atuam exclusivamente com educação superior como concursado/a; 7,9%, exclusivamente na educação básica; e outros 7,9%, exclusivamente na educação como autônomo/a informal, além de 3,7% que afirmaram ser empresários/as no campo da educação. Observou-se também que percentuais de trabalhos parciais são concomitantes em mais de uma IES além de outras atividades profissionais diversas com diversos vínculos trabalhistas (formais e informais). Claramente em situação de trabalho intensificado e precarizados.

Destacam-se como atividades docentes com remuneração inexistente para a maioria dos/as que realizam atividades ligadas à pesquisa (34,9%), planejamento (34,1%), capacitação (32,5%), avaliação institucional (31,0%) e a extensão (30,2%). Observa-se que, no enunciado desta questão no caso da atividade não se aplicar ao docente respondente, esta deveria ser deixada em branco, o que sugere que quem a avaliou esteve de fato a desempenhar tal função sem remuneração. Quanto a suas estratégias de carreira e formação, foram 54 docentes que afirmaram pretender ingressar em cursos de pós-doutorado (42,8%), sendo que destes 28 (22,2% dos respondentes) vislumbram contar com bolsas de estudo.

Observam-se dissociações e distanciamentos entre a dimensão da gestão que acontece como materialização de políticas públicas e/ou políticas institucionais e a dimensão acadêmica propriamente dita, que acontece como prática do trabalho docente, realizada, diversa, intensa e flexivelmente, em jornadas ‘dentro e fora da sala de aula’. Do nível mais subjetivo ao mais institucional e sistêmico, desvelam-se as implicações e relações de aproximação e

distanciamento entre aspectos pedagógicos e administrativos como se na realidade se admitisse uma separação destas dimensões.

Mostra-se, dessa forma, intensificada a densidade de espaços sociais interpostos que atravessam o campo da educação superior, principalmente na gestão da atividade que docentes fazem, inclusive por sua atuação e carreira. Contudo os planos de carreira acabam por ser elaborados e sofrem alterações de forma a racionalizar a progressão com enxugamento da folha de pagamento o quanto mais seja possível. Assim as políticas estabelecem mais mínimos possíveis do que estimula o avanço da qualidade requerido. Chama atenção que 75,4% dos 126 respondentes registraram perceptíveis nas práticas de gestão o controle do trabalho docente nas IES privadas da RMG. Outras práticas relatadas, embora não possam ser diretamente relacionadas às questões punitivistas, revelam que em relação às melhorias eventualmente observadas os percentuais são mais modestos. Como é o caso de apenas 32,5% de docentes apontaram observar capacitação voltada aos professores e professoras e 22,2% relataram observar progressão em plano de carreira.

O método investigativo do estudo trouxe abordagens quantiqualitativas, fundamentadas de modo relacional na história e nas contradições presentes na materialidade prática das relações e condições do trabalho docente. As referências teóricas clássicas e contemporâneas articuladas às referências empíricas do estudo no espaço e no tempo, (o subcampo da educação superior privada na Região Metropolitana de Goiânia, de 2004 a 2017), suportaram as análises realizadas que procuraram revelar essas categorias. Exigidas no e para o percurso de produção do conhecimento, as estratégias teórico-metodológicas pretenderam alcançar os diversos agentes, sejam institucionais, organizacionais, profissionais ou de classe, ao mesmo tempo em que os fizessem fontes de evidências da prática num contexto que, apesar de histórico, é contemporâneo e, portanto, guarda e agudiza as dificuldades e complexidades de se apreender o objeto social em seu *modus operandi*.

O ano de 2017 encerra a série histórica de observação, ano em que a CLT e a regulação das IES, baseada nos resultados do Sinaes, documentos fundantes das categorias centrais desta pesquisa, passam por um conjunto de reformulações que exigem novo fôlego e impulso investigativo. O estudo poderá, neste caso, contribuir com vestígios e evidências sobre as disposições e suas (des)continuidades que darão conta do campo da educação superior a partir do governo Michel Temer (2016 – 2018), do partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e, mais adiante, sobre o que o governo Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), reserva para a educação superior no Brasil para os anos de 2019 a 2022, em movimento de

intensificação de conservadorismos distópicos e retomada do neoliberalismo do final do século 20. Seguem estes e outros prescritos que os novos estudos sobre este campo deverão atentar. Para os efeitos da Emenda Constitucional n. 95 de 15 de novembro de 2016 (BRASIL, 2016)[89], que institui um Novo Regime Fiscal, como mudança constitucional, com prescrições de congelamento, até 2036, das despesas primárias, sugerindo disputas entre os organismos presentes na organização do Orçamento da União, dentre eles, o Ministério da Educação[90]. A expansão do campo pela educação a distância também suscita importantes questões sobre não só a qualidade do campo que se constrói no ambiente virtual, mas, principalmente, as implicações desta expansão nas relações e condições de trabalho docente neste contexto. Por fim deverão estudar as implicações da reforma trabalhista de 2017 e o que resultará para a carreira docente depois de consumada a reforma da previdência para docentes deste campo.

Como resposta às problemáticas que se levantaram neste estudo defende-se que uma categoria especializada de profissionais (o professorado), encontra lugar num espaço social onde suas práticas se intensificam na medida que se precarizam, porque embora sua participação esteja ampliada em dimensões mais políticas de sua atividade, estas estão presentes em suas práticas, mas se apresentam invisíveis no cálculo da remuneração e do regime de trabalho, segundo relatos docentes apresentados ao longo da tese. O que um/a docente registrou sobre o Sinaes bem representa uma prática de gestão institucional decorrente dele e seus desdobramentos de regulação e autogestão.

> Aparentemente, e que fique bem claro, aparentemente, houve uma contratação de docentes altamente qualificados durante um período em que a instituição se organizava para uma visita do MEC para homologação do título de Centro Universitário. Logo após a homologação, houve uma grande demissão dos docentes com qualificação mais elevada e consequentemente custo de carga horária também mais elevado. Após as demissões, para suprir as vagas remanescentes do quadro docente houve contratações em que o plano de carreira foi alterado e os valores oferecidos como remuneração da carga horária foram bem inferiores aos praticados

[89] Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

[90] "Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira. Este NRF particiona o orçamento da União em 15 partes independentes (...) O orçamento de cada uma dessas partes independentes fica sujeita à seguinte condição: as despesas primárias, a partir de 2018, só poderão ser reajustadas, no máximo, pela inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (...). Despesas primárias são aquelas que ocorrem com o pagamento de pessoal e encargos sociais, água, luz, telefone, limpeza, vigilância, pessoal terceirizado, material de consumo, aquisição de equipamentos, material permanente, construções, aquisição de imóveis etc. Entretanto, ficam fora das despesas primárias as despesas com o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida; ou seja, para essas despesas não há nenhuma limitação, podendo, é claro, ultrapassar o limite imposto pelo IPCA para as despesas primárias." (AMARAL, 2017, p. 16).

> pela própria instituição. Não fui desligado devido as demissões, o desligamento partiu de vontade própria (Docente 64, q. 33).

A se observar o último comentário deste relato vê-se que é simultânea a percepção da gestão do Estado, da IES e do próprio docente acerca do próprio trabalho. Mais longe seria possível problematizar sobre o que há ou não de aparente ou evidente, consciência ou falsa consciência, individual e de "classe" docente. Problemáticas ainda em aberto, embora algumas evidências deste recorte empírico tão específico que aqui foram apontadas possa indicar sinais[91]. Ficou claro, também, que quem investe na formação docente, é muito mais o trabalhador e a trabalhadora docente e o próprio Estado, com os programas públicos de pós-graduação e bolsas, do que a IES com suas iniciativas, muitas vezes mal avaliadas pelos/as docentes. Mais uma pergunta para o futuro é como ficará a formação continuada destes/as docentes já que contam com programas públicos de pós-graduação e as bolsas, que sofrem cortes e reestruturações inclusive com mensalidades já presente na agenda do atual governo?

No contexto do Sinaes, os planos, avaliações e resultados são controlados pela racionalidade gestionária que sobrepõem, no mais das vezes, os aspectos somativos aos formativos. O campo se acredita pelo Estado ao se estabelecer em limites satisfatórios de qualidade, que não significam necessariamente condições de trabalho decente suficientemente adequadas para incorporação e reprodução do capital cultural do corpo docente. Contudo, sem esta política, que já se questiona sobre sua continuidade, a expansão da educação superior, sobretudo a privada, seria ainda mais marcada pelo ganho em escala na economia dos custos da produtividade que afeta, principalmente o corpo docente, que incorpora o mais valioso do processo de produção do capital cultural, em detrimento de determinado tipo de qualidade.

[91] Com o perdão do trocadilho.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. In: **Educação & Sociedade**, vol. 33, n. 119, p. 471-484, abr. jun. 2012.

ALVES, Wanderson. Crítica à razão gestionária na educação: o ponto de vista do trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, p. 37-59, v. 19, n. 56, jan.-mar. 2014.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação,** v. 22, n. 71, 2017.

AMARAL, Nelson Cardoso. O vínculo avalição-regulação-financiamento nas IES brasileira. **RBPAE**, v, 27, n.1, p. 95-108, jan. abr. 2011.

AMISY NETO, Abrão. A bolsa de estudos universitários em Goiás: privatização do público ou publicização do privado? Goiânia: PUC-GO, 2003. (Dissertação de Mestrado)

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.) **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo, Xamã, 2001. p. 13-28.

ASSIS, Lúcia Maria. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos.** Goiânia: UFG, 2008. (Tese de doutorado)

BARREYRO, et al. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da educação superior como política pública. In: BARREYRO; ROTHEN (orgs.). **Avaliação da Educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.

BARREYRO. G. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, b. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BONNEWITZ, Patrice. Como se tornar um "grande sociólogo? Assumindo o passado. In: _____. Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. 2. Esboço de uma teoria da prática. In.: ORTIZ, Renato (org.) A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho d'água, 2013.

BOURDIEU, Pierre. 7. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In.: _____. **Economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Capítulo II - Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. **O poder simbólico.** Memória e sociedade. Rio de Janeiro: 1989.

BOURDIEU, Pierre. Conceito de habitus e campo. **Poder simbólico**. Rio de Janeiro, Lisboa: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neo-liberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. **Escritos de educação**. CATANI, Afranio e NOGUEIRA, Maria Alice (org.). Petrópolis: Vozes, 1998. (2015b)

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Maro Zero Limitada, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

BOURDIEU. Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas, SP: Papirus. 1996.

BRASIL, CADE. **Aquisição da Estácio pela Kroton é vetada pelo Cade**. Disponível em: o http://www.cade.gov.br/noticias/aquisicao-da-estacio-pela-kroton-e-vetada-pelo-cade. Acesso em: 17/02/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n. 19. 851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta a o art. 80 da LDB 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. IPEA. **40 anos de regiões metropolitanas no Brasil** / organizadores: Marco Aurélio Costa, Isadora Tami Lemos Tsukumo. Brasília: Ipea, 2013.

BRASIL. IPEA. **Governança Metropolitana no Brasil**: Relatório de Pesquisa. Brasília: IPEA, 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a - Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Lei Nº 10.861, institui o SINAES. 14 de abril de 2004.

BRASIL. Lei nº 13.467, Reforma Trabalhista. 13 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis a institucionalização do mercado universitário em Questão. **Perspectiva**. Vol. 14, nº. 01, São Paulo, jan./mar. 2000.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; FRANÇA, Carlos Marshal França. Os rankings acadêmicos da educação superior: apontamentos no campo de avaliação educacional. In: ROTHEN *et al.* **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

CANGUILHEM, G. O vivente e seu meio. In. **O conhecimento da Vida**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995): ruptura e/ou continuidade?** Universidade Estadual de Campinas. 2011. Tese de doutorado.

CASTRO, Regina Maria. **Expansão de IES privada em Goiás**: o caso da Cambury. PUC-GO: 2004. (Dissertação de Mestrado)

CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leitura. Educação & Sociedade, ano XX, nº 78, abril/2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, Agosto/2001.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. **Avaliação** - Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 4(3), 1999. Recuperado de http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063

CHAUÍ, M. Educação e Ideologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano II, n. 5, p. 2440, jan. 1980.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade.** vol. 31, n. 111, Campinas, SP. abr./jun. 2010.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA. Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo 101, p. 20-49, jul. 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA; COSTA; BARREIRA. Integração e cooperação territorial na região metropolitana de Goiânia. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 76-98, 2017.

CURY. Reforma universitária na nova LDB? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 03-19, jul. 1997.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira 1995-2009: do Provão ao SINAES. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, v. 15, n.1, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. Sociedade ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público.** Goiânia: UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. VI Seminário Nacional HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil. 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade no Brasil: das origens à construção**. Editora UFRJ, Comped, MEC/INEP, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, v. 22, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDEZ ENGUITA. A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação, n. 4, **"Dossiê: interpretando o trabalho docente"**, p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

FERREIRA, Karen Terrel. PROUNI: Trajetórias. São Carlos: UFSCar, 2011. (Tese de doutorado)

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI**: concepções, finalidades e contradições. Goiânia: UFG, 2009. (Tese de doutorado).

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. Apresentação. In: _____ (org.) **Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho** Pedagógico e da didática. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GATTI, Bernadete. Avaliações em larga escala. In: Bauer; Gatti; Tavares (orgs.) **Ciclos de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos.** Florianópolis: Insular, 2013.

GOIÁS. Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. Goiás, visão geral. Disponível em: http://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=145. Acessado em: março de 2019.

GOIÁS. LCE. Lei Complementar Estadual n. 27 de 1999. Defini RMG

GOIÁS. LCE. Lei Complementar Estadual n. 78 de 2010. Redefine a RMG.

GOIÁS. SECIMA, Secretaria de Meio Ambiente, Recursos hídricos, Infraestrutura, Cidades e Assuntos metropolitanos. **Diretrizes para região metropolitana de Goiânia.** (Coordenação geral e técnica, Celene Cunha Monteira Antunes Barreira, e Marcelo de Oliveira Safadi). Goiânia: SECIMA, 2018.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, 2012.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Paulo: EdUFSCar, 2008.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. 225 p.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, vol. 28, núm. 100, octubre, 2007, pp. 1153-1178.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol.26, n.93 p. 1341-1362, 2005.

LANCMAN, Selma; UCHIDA, Seiji. Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 6, p. 79-90, 2003.

LEBARON, Frédéric. Campo econômico. In: CATANI, *et al*. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 77-79.

LIBÂNEO. José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2012

MANCEBO, D.; ASSIS, L. M.; LIMA, D. C. B. P. Expansão da Educação Superior: balanço, perspectivas e desafios (Editorial). **RBPAE** - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 32, n. 3, p.645-652, 2016.

MANCEBO, Deise. Crises político-econômicas no Brasil: breve análise da educação superior. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out-dez., 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. In: **Educação e sociedade**, n. 27 (33 – 46), set. 1987.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o sistema de Educação Superior brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 39, p.. 58-82, set. nov. 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. B. **A Ideologia Alemã**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAUGER, Gérard. Reflexividade. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizontes: Autêntica Editora, 2017. p. 305 – 308.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: Bauer; Gatti; Tavares (orgs.) **Ciclos de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos.** Florianópolis: Insular, 2013.

MORAES, Karine Nunes de. A expansão da educação superior na produção acadêmica no período de 1990 a 2010. In: SOUSA, José Vieira (org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. Belo Horizonte: Fino Traço – UnB, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al*. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizontes: Autêntica Editora, 2017.

NUNES, Edson de Oliveira; Equipe e colaboradores do Observatório Universitário. **Educação superior no Brasil:** estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamend, 2012.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini; CARVALHO, Nathan Ono. Acreditação de instituições de educação superior: uma necessidade ou uma normatização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 3, 2016.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

RODRIGUES FILHO, José Alberto Florentino. **Trabalho Docente no Ensino Superior**: uma análise das políticas retribuitórias e seus efeitos. Campinas, SP: Unicamp, 2015 (tese de doutorado).

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.) **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2018.

RUAS, Claudia. Educação superior privada mercantil e seus oligopólios: a megafusão Anhanguera e Kroton. Disponível em: www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php. 2014.

SAES, Paula Macchione. **O modelo diversificado e o modelo único de ensino superior entre os anos 50 e 80.** Revista Ensino Superior Unicamp. Jan. 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed08_janeiro2013/resenha.pdf Acesso em: 26/12/2018.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Financeirização e expansão do ensino superior privado-mercantil: uma análise dos incentivos públicos ao grupo ser educacional (período 2010-2014). In: SOUSA, José Vieira de Sousa. (org.) **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações.** 1. Ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAPIRO, Gisele. Conhecimento praxiológico. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizontes: Autêntica Editora, 2017.

SCHWARTZ, Yves. **A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWARTZ, Yves. Conceitualizando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, 1, p. 19 – 45, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, maio – ago, 2002. p. 60 – 70.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e acesso à) Educação Superior no Brasi**l – 2002-2012. Brasília: Edital n. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OIE; Projeto OIE/BRA/10/002, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade,** v. 34, n. 124, Campinas, jul. set. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. **Trabalho intensificado nas Federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio; GILIOLI, Renato de Sousa P. Avaliação da educação superior no Brasil: uma década de mudanças. **Avaliação. Campinas, SP**, v. 8, n. 4, p. 9-29, 2003.

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual**. Universidade de Brasília, Brasília, 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Sociologia).

SILVA, Maria Abadia da. O Consenso de Washington e a privatização da educação brasileira. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação superior no estado de Goiás:** desafios e limites. Simpósio ANPAE. 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0550.pdf. Acesso em: 20/12/2018.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização Participativa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 07, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SOUSA, José Vieira de. Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? GT 11 ANPED Educação Superior. 2010.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. São Paulo: Leya, 2017.

THOMPSON, E. P. Algumas observações sobre classe e "falsa consciência". In: NEGRO, Antônio Luigi e SILVA, Sergio (org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas: Editora Unicamp; 2001.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In.: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Míriam Jorge; e HADDAD, Sérgio. **O banco Mundial e as políticas educacionais.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

TRINDADE, Hélgio. As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" às "universidades na penumbra" na América Latina. In: Gentili, Pablo (org.). **Universidades na Penumbra**: neoliberalismo e reestruturação produtiva. São Paulo: Cortez, 2001.

VERHINE, Robert. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir do primeiros 10 anos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, 3, p. 603 – 612. Nov. 2015.

WACQUANT, Loïc. *Habitus.* In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizontes: Autêntica Editora, 2017. p. 215

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: _____. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Unesp; 2011.

ANEXO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Faculdade de Educação UFG

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O **Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINPRO-GO)** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **Trabalho docente e sua gestão em Instituições de Educação Superior privadas brasileiras no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, coordenado pela pesquisadora de doutorado *Aline Fagner de Carvalho e Costa*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da **Universidade Federal de Goiás**.

O **Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINPRO-GO)** assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados, durante os meses de *maio de 2018* até maio de 2019, incluindo acesso a informações sobre a série histórica de 2004 a 2018.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 12 de janeiro de 2018.

Prof. Railton Nascimento Souza
Presidente do Sinpro Goiás

Railton Nascimento Souza
Diretor Presidente do Sinpro Goiás

APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO DOCENTE AUTOREFERIDO

Caríssimo(a) Docente,
Proponho, gentilmente, que responda a este questionário, que faz parte da pesquisa de doutorado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG). Problematizo, nesta pesquisa, as relações e condições do trabalho docente em Instituições de Educação Superior (IES) privadas de Goiás, no período de 2004 a 2017. Você teve, neste período, homologada, no Sindicato dos Professores do Estado de Goiás, pelo menos uma rescisão de contrato de trabalho docente com uma IES privada que atua na Região Metropolitana de Goiânia. Seu relato de experiência profissional é importante para a produção de conhecimentos sobre o trabalho docente no campo da educação superior. Serão 34 questões, de preenchimento rápido ou múltipla escolha, mais oito questões abertas, para dar-lhe voz de relato à sua experiência como docente no ensino superior privado. Como pesquisadora assumo as responsabilidades atribuídas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG e me ponho à disposição para eventuais esclarecimentos. Pesquisadora responsável: Aline Fagner de Carvalho e Costa, alinefagner@hotmail.com - 62 98441-1047 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, cep.prpi.ufg@gmail.com - 62 3521-1215

(TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) - Você concorda em responder, anonimamente, a este questionário? Permite que suas respostas sejam utilizadas no contexto da pesquisa acima apresentada? E autoriza a guarda do material em banco de dados para estudos futuros?
( ) Não ( ) Sim ( ) Outro: _____

1. Seu sexo/gênero:
( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro: _____

2. Sua idade atual:_____

3. Sobre seu estado de origem:

( ) Acre (AC)	( ) Alagoas (AL)	( ) Amapá (AP)
( ) Amazonas (AM)	( ) Bahia (BA)	( ) Ceará (CE)
( ) Distrito Federal (DF)	( ) Goiás (GO)	( ) Maranhão (MA)
( ) Espírito Santo (ES)	( ) Mato Grosso (MT)	( ) Mato Grosso do Sul (MS)
( ) Minas Gerais (MG)	( ) Pará (PA)	( ) Paraíba (PB)
( ) Paraná (PR)	( ) Pernambuco (PE)	( ) Piauí (PI)
( ) Rio de Janeiro (RJ)	( ) Rondônia (RO)	( ) Rio Grande do Norte (RN)
( ) Rio Grande do Sul (RS)	( ) Roraima (RR)	( ) Santa Catarina (SC)
( ) São Paulo (SP)	( ) Sergipe (SE)	( ) Tocantins (TO)
( ) Estrangeiro	( ) Outro:	

4. Sobre sua cidade de origem:
( ) Capital ( ) Região metropolitana ( ) Interior do estado
( ) Outro: _____

5. Sobre o caráter público ou privado das Instituições de Formação Escolar/Acadêmica que você cursou: (Havendo itens que não se apliquem ao seu caso, deixe-os em branco) Marcar apenas uma opção por linha.

	Integralmente na escola pública	Predominantemente na escola pública	Integralmente na escola privada	Predominantemente na escola privada
a. Ensino Fundamental e/ou equivalente				
b. Ensino Médio e/ou equivalente				
c. Graduação d. Especialização e/ou MBA				
e. Mestrado				
f. Doutorado				

6. Identifique a(s) área(s) de sua formação superior: (Marque todas que se aplicam)
( ) Ciências Biológicas ( ) Engenharias ( ) Ciências da Saúde
( ) Ciências Sociais Aplicadas ( ) Ciências Agrárias ( ) Ciências Humanas
( ) Linguística, Letras e Artes ( ) Ciências Exatas e da Terra
( ) Outro: _____

7. Classifique os tipos de formação acadêmica que você cursou: (Marque todas que se aplicam)
( ) Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Tecnólogo
( ) Pós-graduação lato sensu (especialização e/ou MBA)
( ) Pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado)
( ) Outro: _____

8. Escreva qual(is) curso(s) superior(es) de graduação você concluiu:
_____

9. Você deseja registrar algo mais sobre sua formação docente?

10. Marque a(s) alternativa(s) que caracteriza(m) suas atividades profissionais, ATUALMENTE: (Marque todas que se aplicam)

( ) a. Docente em IES privada, COM CARTEIRA ASSINADA
( ) b. Docente em IES privada, com CONTRATO TEMPORÁRIO de trabalho
( ) c. Docente CONCURSADO EFETIVO em IES pública
( ) d. Docente CONCURSADO SUBSTITUTO/TEMPORÁRIO em IES pública
( ) e. Docente na EDUCAÇÃO BÁSICA
( ) f. Presto SERVIÇOS EDUCACIONAIS remunerados de forma autônoma e informal
( ) g. Presto serviços remunerados em OUTRAS ÁREAS de forma autônoma e informal
( ) h. Possuo empresa (CNPJ) que me permite atuar na ÁREA EDUCACIONAL
( ) i. Possuo empresa (CNPJ) em OUTRAS ÁREAS
( ) j. Trabalho com carteira assinada em OUTRAS ÁREAS
( ) k. Sou bolsista de pesquisa
( ) l. Sou estudante
( ) m. Estou desempregado (a)
( ) n. Estou fazendo pós-graduação com bolsa

( ) o. Estou fazendo pós-graduação sem bolsa

11. Identifique a carga horária semanal de sua atuação profissional, ATUALMENTE: (Havendo itens que não se apliquem ao seu caso, deixe-os em branco)
(Marcar apenas uma opção por linha)

	até 12 horas semanais (horista)	de 13 a 39 horas semanais (parcial)	40 horas semanais ou mais (integral)	não sei
a. Docência na educação superior, remunerada e formalizada				
b. Docência na educação superior, remunerada e NÃO formalizada				
c. Docência na educação superior, NÃO remunerada				
d. Outras atividades profissionais, remuneradas e formalizadas				
e. Outras atividades profissionais, remuneradas e NÃO formalizadas				
f. Outras atividades, NÃO remuneradas				
g. Atividades de estudo e formação				

12. Identifique o tempo de experiência que você calcula ter acumulado na sua trajetória profissional até agora, nas seguintes atividades: (Havendo itens que não se apliquem ao seu caso, deixe-os em branco) (Marcar apenas uma opção por linha)

	menos de 1 ano	maior ou igual a 1 ano e menor que 4 anos	maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos	maior ou igual a 7 anos e menor que 10 anos	maior ou igual 10 anos	não sei
a. Docência em IES privadas						
b. Docência em IES públicas						
c. Gestão acadêmica (direção, coordenação, avaliação institucional)						
d. Outras atividades que não a docência						

13. Você deseja registrar algo mais sobre sua trajetória como docente da educação superior?

Nas próximas questões, adicione informações que digam sobre sua experiência de trabalho docente em Instituição de Ensino Superior privada, onde teve seu contrato de trabalho rescindido, entre os anos de 2004 e 2017. Se possui mais de um contrato rescindido com IES privadas, neste período, responda às questões relativas à experiência de trabalho que julgar mais relevante.

14. Como você identifica a IES privada na qual exerceu atividade docente e teve o contrato de trabalho rescindido entre os anos de 2004 e 2017? (Marcar apenas uma opção por linha)

IES	Privada sem fins lucrativos	Privada com fins lucrativos	Não sei
1. Universidade			
2. Centro Universitário			
3. Faculdade			

15. Onde está localizada a IES privada em que você atuou como docente: (Marcar apenas uma opção)
( ) Capital ( ) Região metropolitana ( ) Interior do estado
( ) Outro:_____

16. Qual a data (APROXIMADA) de início de suas atividades docentes nesta Instituição de Educação Superior privada? Digite no padrão: DD MM AAAA

17. Qual a data (APROXIMADA) de término de suas atividades docentes nesta Instituição de Educação Superior privada? Digite no padrão: DD MM AAAA

18. Qual o tipo de seleção docente a que foi submetido(a) para atuar nesta IES privada? Marque todas que se aplicam.
( ) a. Fui contatado(a) pela IES depois de encaminhar meu currículo
( ) b. Fui contatado(a) pela IES por indicação de terceiros
( ) c. Passei por processo seletivo com análise de currículo
( ) d. Passei por processo seletivo com análise de currículo e prova didática
( ) e. Outro: _____

19. Qual(is) a(s) área(s) de conhecimento dos cursos superiores onde realizou atividades docentes, nesta IES privada? Marque todos os itens que se aplicam.
( ) Ciências Biológicas ( ) Engenharias ( ) Ciências da Saúde
( ) Ciências Sociais Aplicadas ( ) Ciências Agrárias ( ) Ciências Humanas
( ) Linguística, Letras e Artes ( ) Ciências Exatas e da Terra
( ) Outro: _____

20. Classifique os tipos de cursos em que você atuou como docente: (Havendo itens que não se apliquem ao seu caso, deixe-os em branco) (Marque todos os que se aplicam)
( ) Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Tecnólogo
( ) Pós-graduação lato sensu (especialização, MBA)
( ) Pós-graduação stricto sensu (mestrado, doutorado)
( ) Outro: _____

21. Em qual(is) curso(s) realizou atividades docentes, nesta IES privada?

_____
_____
_____

22. Marque outra(s) atividade(s) profissional(is) que você desempenhou SIMULTANEAMENTE ao tempo que esteve contratado por esta Instituição: (Marque todas que se aplicam)

( ) a. Docência em outra(s) IES, com carteira assinada
( ) b. Docência em outra(s) IES, com contrato temporário de trabalho
( ) c. Docência em IES pública (efetivo)
( ) d. Docência em IES pública (temporário/substituto)
( ) e. Docência na educação básica
( ) f. Prestei serviços educacionais remunerados de forma autônoma e informal
( ) g. Prestei serviços remunerados em outras áreas de forma autônoma e informal
( ) h. Possuía empresa (CNPJ) que me permitiu prestar serviços educacionais, formalmente
( ) i. Possuía empresa (CNPJ) que me permitiu atuar em outras áreas profissionais
( ) j. Trabalhei em outras áreas, com carteira assinada
( ) k. Fui bolsista de pequisa
( ) l. Fui estudante
( ) m. Fiz pós-graduação com bolsa de estudo
( ) n. Fiz pós-graduação sem bolsa de estudo

23. Marque a(s) atividade(s) que você realizou nesta IES durante o tempo de seu contrato de trabalho docente: (Havendo itens que não se apliquem ao seu caso, deixe-os em branco) (Marcar apenas uma opção por linha)

	Nunca	Raramente	Frequente-mente	Sempre
a. Docência em graduação				
b. Docência na pós-graduação				
c. Docência em cursos de curta duração para comunidade				
d. Docência ou tutoria de Educação a Distância (EaD)				
e. Palestras proferidas em eventos da Instituição				
f. Palestras proferidas em eventos fora da instituição como sua representante				
g. Participei em reuniões de colegiado de curso para planejamento				
h. Participei em grupos de estudo ou pesquisa nesta IES				
i. Elaborei ou participei da elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação				
j. Elaborei ou participei da elaboração de projetos interdisciplinares nos cursos em que fui docente				

k. Elaborei ou participei da elaboração de projetos pedagógicos de cursos de pós-graduação				
l. Elaborei ou participei da elaboração do plano de desenvolvimento institucional				
m. Elaborei ou participei da elaboração de projetos de avaliação institucional				
n. Participei de eventos institucionais e encontros festivos previstos no calendário acadêmico				
o. Coordenei curso de graduação				
p. Coordenei curso de pós-graduação				
q. Coordenei projetos institucionais, conselhos ou grupos de trabalho				
r. Coordenei comissão própria de avaliação ou órgãos similares de avaliação				
s. Orientei trabalhos de conclusão de curso de graduação				
t. Orientei trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação				
u. Orientei estágio supervisionado, monitoria ou atividades complementares				
v. Elaborei material didático ou apostila para graduação				
w. Elaborei material didático ou apostila para pós-graduação				
x. Elaborei atividades e material didático para cursos EaD				
y. Elaborei ou participei da elaboração atividades voltadas para preparação de estudantes para ENADE				
z. Participei de capacitação e treinamentos oferecidos pela instituição				

24. Identifique a distribuição (MÉDIA E APROXIMADA) da sua carga horária de trabalho semanal, na época do seu contrato de trabalho com esta IES, incluindo também atividades realizadas fora desta instituição: (Havendo itens que não se apliquem ao seu caso, deixe-os em branco) (Marcar apenas uma opção por linha)

a. Atividades docentes, formalizadas e remuneradas nesta IES	até 12 horas semanais (horista)	de 13 a 39 horas semanais (parcial)	40 horas semanais ou mais (integral)	não sei
b. Atividades docentes, remuneradas e NÃO formalizada, nesta IES				
c. Atividades docentes, NÃO remuneradas, nesta IES				
d. Atividades docentes diversas, em outras IES				

e. Outras atividades profissionais, remuneradas e formalizadas				
f. Outras atividades profissionais, remuneradas e NÃO formalizadas				
g. Outras atividades profissionais, NÃO remuneradas				
h. Atividades de estudo e formação docente, promovida por esta IES				
i. Atividades de estudo e formação independentes				

25. Identifique sua experiência docente pelo tempo de atuação profissional que você acumulou nas seguintes atividades, na IES privada em questão: (Havendo itens que não se apliquem ao seu caso, deixe-os em branco) (Marcar apenas uma opção por linha)

	menos de 1 ano	maior ou igual a 1 ano e menor que 4 anos	maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos	maior ou igual a 7 anos e menor que 10 anos	maior ou igual 10 anos	não sei
a. Ensino (presencial e/ou EaD na graduação)						
b. Pesquisa (orientação, grupo de pesquisa, publicação de trabalhos em eventos e revistas científicos)						
c. Extensão (projetos, eventos, cursos de curta duração, palestras e outras ações voltadas para comunidade)						
d. Coordenação de curso e/ou departamento acadêmico						
e. Avaliação institucional ou Comissão Própria de Avaliação - CPA						
f. Planejamento (Conselhos Acadêmicos, Núcleo Docente Estruturante NDE e outros)						
g. Capacitação para minha atividade docente (eventos, cursos, certificações)						
h. Ensino e/ou orientação em especialização, MBA						
i. Ensino e/ou orientação em mestrado, doutorado						

26. Você prestou nesta IES privada atividades remuneradas fora do contrato de trabalho (CLT)? (Havendo itens que não se apliquem ao seu caso, deixe-os em branco) (Marcar apenas uma opção por linha)

	Nunca	Raramente	Frequente-mente	Sempre	Não sei
a. Ensino					
b. Pesquisa					
c. Extensão					
d. Coordenação					
e. Avaliação institucional ou CPA					
f. Planejamento					
g. Capacitação					
h. Ensino e/ou orientação em especialização, MBA					
j. Ensino e/ou orientação em mestrado, doutorado					

27. Sobre a remuneração recebida por sua atuação profissional nas seguintes atividades, nesta IES: (Havendo itens que não se apliquem ao seu caso, deixe-os em branco) (Marcar apenas uma opção por linha)

	Inexistente	Insuficiente	Satisfatória	Muito boa	Excelente
a. Ensino					
b. Pesquisa					
c. Extensão					
d. Coordenação					
e. Avaliação institucional ou CPA					
f. Planejamento g. Capacitação					
h. Ensino e/ou orientação em especialização, MBA					
i. Ensino e/ou orientação em mestrado, doutorado					

28. Você deseja registrar algo mais sobre sua remuneração como docente da educação superior, nesta IES privada?

_____

29. Avalie as condições de realização de capacitação docente e/ou formação continuada oferecidas por esta IES, durante seu tempo de contrato: (Marcar apenas uma opção)
( ) 1 Inexistentes
( ) 2 Insuficientes
( ) 3 Satisfatórias
( ) 4 Muito boas
( ) 5 Excelentes

30. Qual seu entendimento sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): (Marcar apenas uma opção)
( ) 1 Inexistente
( ) 2 Insuficiente

( ) 3 Satisfatório
( ) 4 Muito bom
( ) 5 Excelente

31. Sobre as atividades de avaliação institucional desta IES: (Havendo itens que não se apliquem ao seu caso, deixe-os em branco) (Marcar apenas uma opção por linha)

	Sempre	Frequente-mente	Raramente	Nunca	Não sei
a. Participei na elaboração de questões e/ou outros instrumentos de avaliação da qualidade					
b. Demonstrei interesse pelos resultados gerados pelas avaliações institucionais					
c. Observei melhorias decorrentes dos processos de avaliação					
d. Observei premiações e/ou gratificações docente decorrentes dos resultados das avaliações institucionais					
e. Observei pressões, penalidades e/ou constrangimentos docentes decorrentes dos resultados das avaliações institucionais					
f. Adaptei o processo avaliativo de minha disciplina a modelos sugeridos a partir da prova do ENADE					
g. Ministrei aulas e/ou orientações preparatórias para estudantes submetidos ao ENADE					
h. Participei de reuniões com comissões de avaliação do MEC					
i. Recebi capacitações/orientações sobre os processos de avaliação institucional (SINAES)					

32. Você observou as seguintes situações na gestão acadêmica desta IES privada? (Marcar apenas uma opção por linha)

	Nunca	Raramente	Frequente mente	Sempre	Não sei
a. Estabelecimento de metas para as avaliações do MEC (conceito institucional, conceito de curso, ENADE)					
b. Estabelecimento de metas de expansão institucional, previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional					

– PDI (autorização de novos cursos e alteração da organização acadêmica da instituição: de faculdade para centro universitário, de centro universitário para universidade)					
c. Alterações nos currículos dos cursos (redistribuição de disciplinas e cargas horárias)					
d. Implantação de atividades de Educação a Distância (tutorias, materiais didáticos)					
e. Mudanças no gozo de recessos escolares (dezembro e janeiro)					
f. Controle do trabalho docente (controle do ponto, advertências quanto a prazos, avaliações negativas do professor etc.)					
g. Aumento da quantidade de aluno por turma					
h. Diminuição da carga horária de trabalho docente, entre um semestre letivo e outro					
i. Avaliação da qualidade do trabalho docente					
j. Capacitação do quadro docente					
k. Progressões no plano de carreira docente					
l. CONTRATAÇÃO de docentes MAIS qualificado					
m. DEMISSÃO de docentes MAIS qualificados					
n. CONTRATAÇÃO de docentes MENOS qualificado					
o. DEMISSÃO de docentes MENOS qualificados					
p. Financiamento e bolsas estudantis (Fies, Prouni, OVG e outros)					
q. Montagem de laboratório r. Montagem de biblioteca					
s. Adaptação de ensino, avaliação e/ou orientações para preparação de estudantes submetidos ao ENADE					

33. Você deseja registrar algo mais sobre o processo de avaliação institucional (Sinaes) e outras atividades de gestão desenvolvidas nesta IES, durante o período de seu contrato de trabalho?

34. Durante seu tempo de trabalho nesta IES, foi submetido a afastamentos por motivos de saúde decorrentes de sua(s) atividade(s) profissional(is)? Marcar apenas uma opção.

( ) 1 Nunca
( ) 2 Raramente
( ) 3 Às vezes

( ) 4 Frequentemente
( ) 5 Sempre

35. Como se deu a rescisão do seu contrato de trabalho docente com esta IES privada: (Marque todas que se aplicam)
( ) Demissão sem justa causa
( ) Demissão com justa causa
( ) Demissão indireta
( ) Participação em programa de demissão voluntária
( ) Pedi demissão para assumir cargo em IES pública
( ) Pedi demissão para assumir cargo em outra IES privada
( ) Pedi demissão por outros motivos
( ) Outro: _____

36. Você deseja registrar algo mais sobre os motivos para a rescisão do contrato de trabalho docente nesta IES privada?
_____
_____

37. Como você avalia a atuação do Sindicato dos Professores do Estado de Goiás na homologação da rescisão do seu contrato de trabalho docente com esta IES privadas: (Marcar apenas uma opção)
( ) 1 Inexistente
( ) 2 Insuficiente
( ) 3 Satisfatória
( ) 4 Muito boa
( ) 5 Excelente

38. Você deseja registrar algo mais sobre a atuação do Sindicato dos Professores do Estado de Goiás na homologação da rescisão do contrato de trabalho docente com esta IES privada?

Responda as próximas questões sobre seu futuro profissional

39. Você pretende seguir exercendo atividade docente na Educação Superior? (Marque todas que se aplicam)

	Sim. Como celetista e/ou contrato público	Sim. Como prestador de serviço autônomo ou temporário	Não pretendo
Atividades de ensino em IES privadas			
Atividades de ensino em IES públicas			
Atividades de estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação em IES privadas			
Atividades de estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação em IES públicas			

40. Como pretende seguir com sua formação continuada para qualificar sua atividade docente na Educação Superior? (Marque todas que se aplicam)

	Com bolsa de estudo	Com bolsa de estudo e dedicação exclusiva	Com apoio da IES privada que atuo	Com recursos próprios	Não pretendo
1. Mestrado e/ou doutorado público					
2. Mestrado e/ou doutorado privado					
3. Especialização e/ou MBA					
4. Pós doutorado					

41. Como você classifica suas condições para realização de formação docente em mestrado e/ou doutorado, atualmente? (Caso não se aplique, deixe em branco) (Marque todas que se aplicam)

	Inexis-tente	Insufici-ente	Satisfa-tório	Muito bom	Exce-lente	Não sei
1. Tempo para dedicar ao estudo						
2. Recursos financeiros para investir na formação						
3. Interesse e disposição para uma nova formação						
4. Capacidade e competência acadêmica						
5. Apoio institucional da IES em que trabalho atualmente						

42. Você deseja registrar algo mais sobre o futuro de sua formação e atuação docente?

_____

_____

_____

APÊNDICE 2. INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADAS COM SEDE NO ESTADO QUE OFERTAM CURSOS POR MUNICÍPIO DE GOIÁS, COM ANO DE CREDENCIAMENTO, MANTENEDORA, CONCEITO INSTITUCIONAL POR ANO E DATA DE INÍCIO DA OFERTA DOS CURSOS

	Total Geral
Privada com fins lucrativos	**373**
1.Águas Lindas de Goiás com fins lucrativos (01 IES)	**4**
Credenciamento em 2006	
INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA DO PLANALTO CENTRAL LTDA - ME	**4**
1.FACULDADE BRASIL CENTRAL	
C.I em 2011:3 e 2018: 4.	
26/02/2007	2
02/02/2009	1
07/02/2011	1
2.Anápolis com fins lucrativos (06 IES)	**41**
Credenciamento em 2001	
INSTITUTO BRASIL DE CIENCIA & TECNOLOGIA LTDA	**5**
1.FACULDADE DO INSTITUTO BRASIL	
C.I em 2010: 3 E 2018: 4.	
12/09/2001	1
01/09/2004	1
21/02/2005	1
12/09/2005	1
01/02/2008	1
Credenciamento em 2002	
ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	**23**
2.FACULDADE ANHANGUERA DE ANÁPOLIS	
C.I em 2010: 4; 2011: 3 e 2017: 3.	
04/03/2002	1
17/02/2003	5
02/02/2004	1
16/02/2004	4
01/09/2004	1
17/01/2005	2
14/02/2005	1
01/08/2005	1
14/08/2006	5
21/01/2008	2
Credenciamento em 2010	
INSTITUTO METROPOLITANO DE EDUCACAO E CULTURA LTDA - ME	**11**
3.FACULDADE METROPOLITANA DE ANÁPOLIS	
C.I em 2015: 3.	
13/08/2010	1
16/08/2010	3
22/09/2010	1
17/01/2011	1
27/06/2011	1
01/07/2011	1
05/03/2015	2

(vazio)	1
Credenciamento em 2011	
GRUPO DE ADMINISTRACAO PROFISSIONAL LTDA - ME	**2**
4.FACULDADE DE TECNOLOGIA GAP	
C.I em 2010: 3; 2017: 3.	
26/01/2015	1
03/08/2015	1
Credenciamento em 1998	
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA DE GOIANIA EIRELI	**2**
5.FACULDADE PADRÃO	
C.I em 2011: 3.	
01/04/2006	1
01/02/2008	1
Credenciamento em 2005	
FACULDADE E COLEGIO SUL D''AMERICA LTDA - EPP	**3**
6.FACULDADE SUL DA AMÉRICA	
C.I em 2011: 2.	
02/02/2006	1
04/02/2006	1
05/08/2013	1
3.Caldas Novas com fins lucrativos (01)	**6**
Credenciamento em 1999	
SOCIEDADE DE ENSINO DE CALDAS NOVAS LTDA - ME	**6**
1.FACULDADE DE CALDAS NOVAS	
C.I em 2016: 4.	
18/10/1999	1
07/12/1999	1
17/10/2002	1
27/10/2003	2
14/02/2005	1
4.Catalão com fins lucrativos (02)	**8**
Credenciamento em 2004	
SOCIEDADE CATALANA DE EDUCACAO S/C LTDA - EPP	**2**
1.FACULDADE DE TECNOLOGIA DE CATALÃO	
C.I em 2010: 3.	
01/02/2005	1
18/11/2014	1
Credenciamento em 2005	
SOCIEDADE CATALANA DE EDUCACAO S/C LTDA - EPP	**6**
2.FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO	
C.I em 2009: 3; 2012: 4.	
01/02/2007	1
01/08/2007	1
01/02/2012	1
01/08/2012	1
01/02/2014	1
18/11/2014	1

5. Ceres com fins lucrativos (01)	**7**
Credenciamento em 2007	
ASSOCIACAO EDUCATIVA EVANGELICA	**7**
1.FACULDADE DE CERES	
C.I em 2011: 4; 2018: 4.	
03/03/2008	3
03/11/2014	3
18/11/2014	1
6. Cristalina com fins lucrativos (01)	**3**
Credenciamento em 2001	
SOCIEDADE CENTRAL DE ENSINO SUPERIOR - EPP	**3**
1.FACULDADE CENTRAL DE CRISTALINA	
C.I em 2010: 4 e 2019: 3	
02/05/2005	1
31/07/2006	1
02/06/2011	1
7. Formosa com fins lucrativos (03)	**17**
Credenciamento em 2000	
SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR FENIX LTDA - ME	**9**
1.FACULDADES INTEGRADAS IESGO	
C.I em 2014: 3.	
05/03/2001	1
01/08/2001	1
10/09/2001	1
09/03/2004	1
09/08/2004	1
02/08/2006	1
12/02/2007	1
02/08/2008	1
02/02/2010	1
Credenciamento em 2002	
FACULDADE CAMBURY FORMOSA LTDA	**6**
2.FACULDADE CAMBURY DE FORMOSA	
C.I em 2013: 3.	
20/02/2002	1
06/02/2007	2
15/02/2007	1
11/08/2014	1
23/02/2015	1
Credenciamento em 2013	
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE FORMOSA LTDA - ME	**2**
3.FACULDADE DO PLANALTO CENTRAL	
C.I em 2011: 3.	
03/02/2014	2
8. Goiânia com fins lucrativos (15)	**154**
Credenciamento em 1973	
SOCIEDADE ANHANGUERA DE ENSINO LTDA	**28**

1.CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS

C.I em 2011: 4;

12/02/1973	2
11/06/1973	1
31/10/2003	1
14/02/2005	4
01/03/2005	5
01/08/2005	2
27/04/2006	1
01/02/2007	1
26/03/2007	1
01/01/2008	1
11/02/2008	1
04/02/2009	1
12/12/2012	2
01/08/2013	2
02/02/2014	2
(vazio)	1

Credenciamento em 1987

ASSOBES ENSINO SUPERIOR LTDA. 19

2.INSTITUTO UNIFICADO DE ENSINO SUPERIOR OBJETIVO

C.I em 2009: 3; 2011: 3 e 2019: 4.

06/03/1988	1
09/02/1995	1
10/02/1998	1
10/02/2000	1
19/02/2000	3
01/08/2006	2
04/02/2007	1
02/02/2008	1
04/02/2008	5
02/02/2009	1
07/02/2011	1
04/03/2015	1

Credenciamento em 1998

CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA DE GOIANIA EIRELI 18

3.FACULDADE PADRÃO

C.I. 2011: 3.

01/03/1999	1
23/08/2000	1
15/03/2001	1
08/10/2001	1
01/08/2002	1
03/02/2004	1
12/02/2004	1
02/08/2004	1
14/02/2005	2

27/03/2006	1
27/11/2006	1
03/03/2008	1
10/03/2008	1
01/02/2011	1
25/02/2013	1
22/07/2013	1
14/02/2014	1
CENTRO TECNOLOGICO CAMBURY LTDA	**14**
4.FACULDADE CAMBURY	
C.I. 2011: 3, 2016: 4 e 2018: 4	
19/02/2003	1
11/02/2004	1
12/08/2004	1
01/08/2005	1
15/02/2006	1
01/02/2007	2
06/07/2007	2
01/08/2007	1
09/01/2008	1
22/02/2008	1
10/02/2014	1
(vazio)	1
Credenciamento em 2000	
CENTRO EDUCACIONAL ALVES FARIA LTDA.	**23**
5.FACULDADE ALVES FARIA	
C.I. 2011: 4; 2014: 3 e 2015: 3	
01/08/2000	3
19/02/2001	1
01/08/2001	2
20/08/2001	1
05/08/2002	1
06/02/2007	1
06/08/2007	2
18/02/2008	4
13/01/2010	1
16/08/2010	1
08/02/2012	1
17/08/2012	1
13/09/2012	2
04/02/2013	1
08/07/2013	1
Credenciamento em 2001	
SOCIEDADE DE EDUCACAO E CULTURA DE GOIAS S/C LTDA	**11**
6.FACULDADE ARAGUAIA	
C.I. 2009: 3; 2015: 4;	
14/08/2001	3

18/10/2004	1
14/02/2005	1
07/04/2009	1
30/09/2010	1
02/02/2011	1
19/08/2013	1
01/06/2014	1
01/01/2015	1
UNIAO SUL-AMERICANA DE EDUCACAO LTDA	**7**
7.FACULDADE SUL-AMERICANA	
C.I. 2011: 3; 2017: 4.	
24/09/2001	3
18/02/2002	3
30/07/2007	1
Credenciamento em 2002	
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA DE GOINIA EIRELI	**1**
8.INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PADRÃO	
C.I. 2016: 3.	
01/03/2008	1
Credenciamento em 2004	
DINAMICA ASSESSORIA E GESTAO EMPRESARIAL LTDA - ME	**8**
9.FACULDADE UNIDA DE CAMPINAS	
C.I. 2011: 3.	
20/02/2005	1
01/08/2008	1
01/02/2009	1
03/01/2011	1
27/03/2014	1
29/10/2014	2
11/11/2014	1
SBCE - SOCIEDADE BRASILEIRA DE CULTURA E ENSINO SUPERIOR LTDA - ME	**2**
10.ESCOLA SUPERIOR ASSOCIADA DE GOIÂNIA	
C.I. 2010: 2; 2011: 2 e 2016: 4.	
14/02/2005	1
01/08/2006	1
Credenciamento em 2006	
CGESP-CENTRO GOIANO DE ENSINO, PESQUISA E POS-GRADUACAO LTDA - ME	**2**
11.FACULDADE BRASIL CENTRAL (CGESP)	
C.I. 2010:3 e 2017: 3.	
(vazio)	2
Credenciamento em 2007	
CENTRO TECNOLOGICO DELTA LTDA - ME	**6**
12.FACULDADE DELTA	
C.I. 2011: 3.	
01/01/2008	3
03/03/2011	1
08/08/2011	1

11/11/2014	1
Credenciamento em 2008	
CENTRO DE ENSINO NOROESTE LTDA - ME	**3**
13.FACULDADE NOROESTE	
C.I. 2008: 4 e 2018: 4.	
03/08/2009	1
01/08/2011	1
13/08/2012	1
Credenciamento em 2009	
ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	**8**
14.FACULDADE PITÁGORAS DE GOIÂNIA	
C.I. 2008: 5 e 2015: 4.	
08/03/2010	3
07/02/2011	1
09/07/2012	1
06/08/2012	2
05/02/2013	1
IPOG - INSTITUTO DE POS-GRADUACAO & GRADUACAO LTDA - EPP	**2**
15.IPOG - INSTITUTO DE PÓS-GRADUAÇÃO & GRADUAÇÃO	
C.I. 2009: 4 e 2014: 4.	
08/02/2010	1
23/02/2015	1
9. Inhumas com fins lucrativos (01)	**4**
Credenciamento em 2006	
CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DE INHUMAS - EPP	**4**
1.FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	
C.I. 2011: 3.	
07/08/2006	2
11/02/2008	1
02/06/2011	1
10. Iporá com fins lucrativos (01)	**11**
Credenciamento em 2004	
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE IPORA LTDA - EPP	**11**
1.FACULDADE DE IPORÁ	
C.I. 2010: 3; 2018: 3.	
01/02/2005	1
01/08/2007	1
29/08/2011	1
06/02/2012	4
27/01/2014	1
16/06/2014	1
04/05/2015	1
06/07/2015	1
11. Itaberaí com fins lucrativos (01)	**2**
Credenciamento em 2007	
CENTRO DE CIENCIAS DE ITABERAI - CCI - ME	**2**
1.FACULDADE ALIANÇA	

C.I. 2006: 3; 2018: 3.

19/03/2007 2

12. Itapuranga com fins lucrativos (01) 3

Credenciamento em 2011

FACULDADE ITAPURANGA LTDA - ME 3

1.FACULDADE ITAPURANGA

C.I. 2010: 3; 2015: 3 e 2017: 3

29/08/2011 2

20/01/2014 1

13. Itumbiara com fins lucrativos (02) 6

Credenciamento em 2003

DINAMICA ORGANIZACAO PROJETOS E CONSULTORIA LTDA - ME 5

1.FACULDADE SANTA RITA DE CÁSSIA

C.I. 2011: 3.

09/02/2004 1

03/03/2008 1

02/06/2011 1

02/08/2011 1

19/12/2012 1

Credenciamento em 2003

DINAMICA ORGANIZACAO PROJETOS E CONSULTORIA LTDA - ME 1

2.INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANTA RITA DE CÁSSIA

C.I. (vazio) 1

02/01/2008 1

14. Jaraguá com fins lucrativos (01) 2

Credenciamento em 2014

ASSOCIACAO EDUCATIVA EVANGELICA 2

1.Faculdade de Jaraguá

C.I. 2013: 4 e 2019: 4.

20/05/2014 2

15. Jataí com fins lucrativos (02) 4

Credenciamento em 2008

SOCIEDADE MANTENEDORA DAS FACULDADES DE JATAI LTDA - ME 2

1.FACULDADE JATAIENSE

C.I. 2006: 3 e 2016: 3.

02/02/2009 1

04/04/2011 1

Credenciamento em 1985

ASSOCIACAO JATAIENSE DE EDUCACAO 2

2.CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ - CESUT

C.I. 2009: 3, 2015: 3 e 2018: 3

20/04/1985 1

30/04/1985 1

16. Jussara com fins lucrativos (01) 5

Credenciamento em 1998

CENTRO DE CIENCIAS DE JUSSARA LTDA - EPP 5

1.FACULDADE DE JUSSARA

C.I. 2011: 3.

16/03/1998	1
10/08/1998	1
06/02/2007	1
13/08/2007	1
(vazio)	1
17. Luziânia com fins lucrativos (01)	**14**
Credenciamento em 1990	
UNIDESC LTDA	**14**
1.CENTRO UNIVERSITÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DO CENTRO-OESTE	
C.I. 2010: 2; 2011: 3 e 2017: 3.	
09/08/1990	2
10/03/1992	1
20/03/1998	2
05/02/2003	1
07/03/2005	1
28/01/2007	1
01/02/2007	3
04/02/2008	1
21/07/2008	1
01/02/2010	1
18. Mineiros com fins lucrativos (01)	**8**
Credenciamento em 2007	
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR MORGANA POTRICH EIRELI	**8**
1.FACULDADE MINEIRENSE	
C.I. 2007: 3 e 2013: 3	
01/08/2007	5
29/06/2011	1
14/07/2011	1
(vazio)	1
19. Morrinhos com fins lucrativos (01)	**1**
Credenciamento em 2013	
CENTRO DE ENSINO NOROESTE LTDA - ME	**1**
1.Faculdade de Morrinhos	
C.I. 2011: 3.	
03/02/2014	1
20. Piracanjuba com fins lucrativos (01)	**2**
Credenciamento em 1999	
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE PIRACANJUBA EIRELI	**2**
1.FACULDADE DE PIRACANJUBA	
C.I. 2011: 2; 2014: 4.	
21/02/2000	1
16/08/2006	1
21. Pires do Rio com fins lucrativos (01)	**3**
Credenciamento em 2002	
FACULDADE DO SUDESTE GOIANO LTDA - EPP	**3**
1.FACULDADE DO SUDESTE GOIANO	

C.I. 2010: 3.

10/02/2003 1

01/01/2005 1

01/01/2007 1

22. Porangatu com fins lucrativos (01) 3

Credenciamento em 2009

CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DO NORTE GOIANO LTDA - ME 3

1.FACULDADE DO NORTE GOIANO

C.I. 2014: 3 e 2016: 4

09/02/2009 2

03/02/2014 1

23. Quirinópolis com fins lucrativos (01) 5

Credenciamento em 2004

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SUDOESTE GOIANO LTDA - EPP 5

1.FACULDADE QUIRINÓPOLIS

C.I. 2010: 4 e 2016: 3.

01/02/2005 1

01/08/2006 1

02/08/2007 1

02/08/2010 1

05/08/2015 1

24. Rio Verde com fins lucrativos (02) 5

Credenciamento em 2002

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR ALMEIDA RODRIGUES LTDA - EPP 5

1.FACULDADE ALMEIDA RODRIGUES

C.I. 2011: 2; 2016: 4.

04/03/2002 1

06/08/2007 1

11/02/2008 2

2.INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA RODRIGUES

C.I. 2009: 3.

05/02/2007 1

25. Rubiataba com fins lucrativos (01) 2

Credenciamento em 1997

ASSOCIACAO EDUCATIVA EVANGELICA 2

1.FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE RUBIATABA

C.I. 2018: 4; 2010: 3.

02/02/1998 1

03/02/2003 1

26. São Luís de Montes Belos com fins lucrativos (01) 18

Credenciamento em 2002

CENTRO EDUCACIONAL MONTES BELOS LTDA 18

1.FACULDADE MONTES BELOS

C.I. 2007: 4; 2012: 4 e 2017: 4

05/02/2003 2

16/02/2004 1

01/02/2006 1

01/08/2006	8
06/08/2007	3
04/02/2009	1
07/07/2009	1
14/07/2015	1
27. Trindade com fins lucrativos (02)	**13**
Credenciamento em 1999	
SOCIEDADE TRINDADENSE DE EDUCACAO E CULTURA LTDA	**4**
1.INSTITUTO APHONSIANO DE ENSINO SUPERIOR	
C.I.: 4.	
01/08/2000	3
28/08/2007	1
Credenciamento em 2007	
CENTRO DE ESTUDOS OCTAVIO DIAS DE OLIVEIRA	**9**
2.FACULDADE UNIÃO DE GOYAZES	
C.I. 2011: 3.	
07/08/2007	5
04/09/2007	1
01/02/2008	2
01/08/2010	1
28. Uruaçu com fins lucrativos (01)	**7**
Credenciamento em 2006	
CENTRO DE EDUCACAO SERRA DA MESA LTDA - CESEM - EPP	**7**
1.FACULDADE SERRA DA MESA	
C.I. 2014: 4.	
01/08/2006	1
01/08/2009	1
01/11/2010	1
01/02/2011	2
01/02/2012	2
29. Valparaíso de Goiás com fins lucrativos (03)	**10**
Credenciamento em 1999	
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL	**3**
1.INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	
C.I. 2013: 3.	
16/11/1999	1
01/02/2000	1
23/07/2001	1
Credenciamento em 2000	
CENTRO TECNOLOGICO DE EDUCACAO SENA AIRES LTDA	**3**
2.FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SENA AIRES	
C.I. 2009: 3; 2011: 3.	
18/02/2001	1
18/08/2005	2
Credenciamento em 2002	
ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	**4**
3.FACULDADE ANHANGUERA DE VALPARAÍSO	

C.I. 2011: 3.	
11/01/2003	1
01/07/2004	1
13/02/2012	1
23/02/2015	1
Privada sem fins lucrativos	**163**
1. Anápolis sem fins lucrativos (04)	**37**
Credenciamento em 1961	
ASSOCIACAO EDUCATIVA EVANGELICA	**28**
1.CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS	
C.I. 2009: 4; 2018: 4	
18/03/1969	1
23/06/1971	1
23/11/1971	1
20/10/1999	1
29/12/1999	1
27/06/2000	1
14/12/2001	1
24/06/2004	1
15/12/2004	3
14/02/2005	1
08/10/2006	3
02/03/2008	1
02/02/2009	1
08/03/2009	2
13/09/2009	1
01/02/2010	1
27/06/2010	1
14/11/2010	1
07/02/2011	1
06/02/2012	1
04/02/2013	1
03/02/2014	1
10/02/2014	1
Credenciamento em 1995	
FUNDACAO SAO MIGUEL ARCANJO	**6**
2.FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS	
C.I. 2009: 3 e 2015: 3.	
06/11/1995	1
03/02/2009	1
13/02/2009	1
10/08/2009	2
03/02/2014	1
Credenciamento em 2004	
ASSOCIACAO EDUCATIVA EVANGELICA	**1**
3.FACULDADE RAÍZES	
C.I. 2011: 3 e 2017: 4.	

11/12/2005	1
SERVICO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL SENAI	**2**
4.FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI ROBERTO MANGE	
C.I. 2010: 3 e 2015: 4.	
01/08/2006	1
28/07/2014	1
2. Aparecida de Goiânia sem fins lucrativos (02)	**27**
Credenciamento em 1999	
ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOSSA SENHORA APARECIDA - AENSA	**10**
1.FACULDADE NOSSA SENHORA APARECIDA	
C.I. 2010: 3; 2011: 3 e 2018: 4	
15/03/1999	1
01/03/2001	1
24/09/2001	1
06/02/2008	1
09/02/2009	2
01/08/2010	1
29/06/2011	1
04/11/2013	1
31/01/2014	1
Credenciamento em 2000	
ASSOCIACAO APARECIDENSE DE EDUCACAO	**17**
2.FACULDADE ALFREDO NASSER	
C.I. 2010: 3; 2016: 4 e 2018: 3	
01/11/2000	2
25/03/2002	2
08/12/2005	3
01/07/2006	1
27/06/2007	1
01/08/2008	2
01/09/2008	1
09/02/2009	2
10/02/2009	1
01/08/2015	1
(vazio)	1
3. Catalão sem fins lucrativos (01)	**2**
Credenciamento em 1984	
ASSOCIACAO CATALANA DE EDUCACAO	**2**
1.CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO	
2009: 3 e 2011: 4	
08/01/1985	1
01/08/1985	1
4. Ceres sem fins lucrativos (01)	**2**
Credenciamento em 1961	
ASSOCIACAO EDUCATIVA EVANGELICA	**2**
1.CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS	
C.I. 2009: 4; 2018: 4	

25/11/2007	1
12/02/2015	1
5. Goianésia sem fins lucrativos (01)	**5**
Credenciamento em 2005	
ASSOCIACAO EDUCATIVA EVANGELICA	**5**
1.FACULDADE EVANGÉLICA DE GOIANÉSIA	
C.I. 2010: 4 e 2019: 5.	
28/03/2005	1
13/02/2006	1
22/08/2010	1
16/10/2012	1
09/02/2015	1
6. Goiânia sem fins lucrativos (Total 07)	**67**
Credenciamento em 1959	
SOCIEDADE GOIANA DE CULTURA	**49**
1.PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	
C.I. 2009: 4.	
01/03/1944	1
01/04/1949	2
22/02/1952	1
22/05/1952	1
12/03/1957	1
01/03/1959	1
30/06/1959	1
01/03/1962	2
07/07/1969	1
06/06/1973	1
03/08/1973	1
04/03/1974	2
01/03/1977	1
08/01/1982	1
01/08/1986	1
08/03/1988	2
04/03/1991	1
30/07/1992	2
01/08/1997	1
03/08/1998	1
22/02/1999	3
02/08/1999	4
03/08/1999	1
21/02/2000	1
22/02/2000	1
09/08/2004	1
08/08/2005	1
01/01/2006	1
13/01/2006	2
01/08/2006	2

01/01/2007	1
07/02/2008	1
01/08/2008	1
04/08/2008	1
09/02/2009	2
06/02/2012	1
Credenciamento em 2001	
FUNDACAO EDUCACIONAL DE GOIAS	**5**
2.FACULDADE LIONS	
C.I. 2015: 3.	**5**
14/02/2002	2
11/08/2003	2
12/03/2007	1
Credenciamento em 2005	
SERVICO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL SENAI	**3**
3.FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL	
C.I. 2010: 4 e 2010: 4.	
21/03/2005	1
19/02/2009	1
4.FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI ÍTALO BOLOGNA	
C.I. 2010: 4 E 2018: 4.	
21/03/2005	1
Credenciamento em 2007	
SERVICO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC	**7**
5.FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAC GOIÁS	
C.I. 2011: 3 e 2018: 4	
12/03/2007	2
02/02/2009	3
03/02/2014	2
Credenciamento em 2008	
UNIAO BRASIL CENTRAL DE EDUCACAO E ASSISTENCIA	**2**
6.INSTITUTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA DE GOIÁS	
C.I. 2018: 2.	
09/02/2009	2
Credenciamento em Associação Privada	
ORGANIZACAO CULTURAL EDUCACIONAL FILANTROPICA	**1**
7.FACULDADE DA IGREJA MINISTÉRIO FAMA	
C.I. 2011:3 e 2015:3	
17/02/2003	1
7. Itumbiara sem fins lucrativos (01)	**14**
Credenciamento em 1999	
AELBRA EDUCACAO SUPERIOR - GRADUACAO E POS-GRADUACAO S.A.	**14**
1.INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE ITUMBIARA	
C.I. 2013: 3 e 2017: 4.	
07/02/1985	1
05/03/1990	1
01/08/1991	1

01/02/1996	1
01/02/2000	1
01/08/2000	1
01/08/2001	1
04/03/2002	1
01/08/2005	1
06/02/2012	2
30/07/2012	1
03/02/2014	2
8. Rio Verde sem fins lucrativos (01)	**8**
Credenciamento em 2001	
ASSOCIACAO DE ENSINO SUPERIOR DE GOIAS-AESGO	**8**
1.INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE RIO VERDE	
C.I. 2009: 3 e 2011: 3.	
02/04/2001	1
17/02/2004	2
10/02/2005	1
05/03/2008	1
06/08/2008	3
9. Santo Antônio do Descoberto sem fins lucrativos (01)	**1**
Credenciamento em 2006	
ASSESB - ASSOCIACAO DE ENSINO E SERVICO SOCIAL DO BRASIL	**1**
1.FACULDADE PHÊNIX DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DO BRASIL	
C.I. (vazio)	
07/02/2006	1
Total Geral	**536**

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior, 2017 com datas de credenciamento consultadas no Sistema E-MEC em 2019.

APÊNDICE 3. MANTENEDORAS/IES FORA DE SEDE, ANO E CONCEITO INSTITUCIONAL, MUNICÍPIOS DE GOIÁS QUE OFERTAM CURSOS EM POLOS NO ESTADO DE GOIÁS POR TOTAL DE CURSOS OFERTADOS

	Total Geral de Cursos ofertados
Privada com fins lucrativos (Total 19 IES)	**4874**
ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	**812**
1.UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP	
C.I. 2009: 3.	**812**
Anápolis	58
Aparecida de Goiânia	58
Catalão	29
Ceres	29
Cristalina	58
Goiânia	203
Inhumas	29
Iporá	29
Itumbiara	58
Jaraguá	29
Luziânia	87
Planaltina	29
Porangatu	29
Rio Verde	29
Trindade	29
Valparaíso de Goiás	29
APEC - SOCIEDADE POTIGUAR DE EDUCACAO E CULTURA LTDA	**43**
2.UNIVERSIDADE POTIGUAR	
C.I. 2009: 3 e 2019: 5	**43**
Anápolis	14
Goiânia	15
Luziânia	14
ASBEC - SOCIEDADE BAIANA DE EDUCACAO E CULTURA S/A	**12**
3.CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO	
C.I. 2009: 4; 2011: 4	**12**
Inhumas	12
ASSOBES ENSINO SUPERIOR LTDA.	**3**
4. UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN	
C.I. 2007: 3; 2011: 3 e 2018: 3	**3**
Acreúna	1
Pires do Rio	1
Rio Verde	1
ASSOCIACAO INTERNACIONAL DE EDUCACAO CONTINUADA - AIEC	**6**
5.FACULDADE AIEC	
C.I. (vazio)	**6**
Goiânia	3
Minaçu	3
ASSUPERO ENSINO SUPERIOR LTDA.	**1327**
6.UNIVERSIDADE PAULISTA	
C.I. 2009: 4 e 2012: 4.	**1327**

Acreúna 26
Anápolis 52
Aparecida de Goiânia 52
Caldas Novas 26
Catalão 26
Ceres 52
Cidade Ocidental 26
Cristalina 26
Formosa 26
Goianésia 26
Goiânia 131
Goiás 26
Goiatuba 52
Inhumas 26
Ipameri 26
Iporá 26
Itaberaí 52
Itumbiara 26
Jaraguá 52
Jataí 52
Jussara 26
Luziânia 26
Mineiros 52
Morrinhos 26
Niquelândia 26
Palmeiras de Goiás 26
Pires do Rio 26
Pontalina 26
Porangatu 52
Posse 26
Quirinópolis 26
Rio Verde 26
São Simão 26
Senador Canedo 52
Trindade 52
Uruaçu 26
CESUMAR - CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE MARINGA LTDA 52
7.CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR
C.I. 2010: 4; 52
Águas Lindas de Goiás 26
Luziânia 26
CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL S.A. 33
8.UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL
C.I. 2009: 5. 33
Goiânia 33
DOM BOSCO ENSINO SUPERIOR LTDA. 4
9.FACULDADE DOM BOSCO

C.I. 2009: 3; 2014: 4 e 2017: 5.	**4**
Goiânia	4
EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	**1215**
10.UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	
C.I. 2009: 3.	**1215**
Alexânia	54
Anápolis	81
Caiapônia	54
Caldas Novas	27
Ceres	27
Cidade Ocidental	27
Formosa	54
Goianésia	54
Goiânia	162
Iporá	27
Itapuranga	27
Itumbiara	27
Jataí	27
Luziânia	27
Mineiros	27
Morrinhos	27
Niquelândia	81
Novo Gama	27
Piracanjuba	27
Planaltina	27
Rio Verde	27
Rubiataba	27
Santa Terezinha de Goiás	54
Santo Antônio do Descoberto	27
São Miguel do Araguaia	27
Trindade	54
Uruaçu	54
Valparaíso de Goiás	54
EUDESP - CENTRO DE EDUCACAO UNIVERSITARIO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LTDA	**12**
11.FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA	
C.I. 2010: 3 E 2018: 4.	**12**
Goiânia	12
FACS SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA	**153**
12.UNIVERSIDADE SALVADOR	
C.I. 2008: 5 e 2017: 5.	**153**
Águas Lindas de Goiás	17
Anápolis	17
Aparecida de Goiânia	17
Formosa	17
Goiânia	17
Luziânia	17
Novo Gama	17

Planaltina 17
Trindade 17
ISCP - SOCIEDADE EDUCACIONAL LTDA. 95
13.UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI
C.I. 2009: 3 e 2016: 3. 95
Anápolis 19
Caldas Novas 19
Catalão 19
Goiânia 19
Itumbiara 19
SIEMG SISTEMA INTEGRADO DE ENSINO DE MINAS GERAIS LTDA 4
14.FACULDADE DE ESTUDOS ADMINISTRATIVOS DE MINAS GERAIS - FEAD-MG
C.I. 2009: 3; 2015: 3. 4
Goiânia 4
SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO DE SA LTDA 56
15.UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
C.I. 2009: 3 E 2017: 4. 56
Ceres 28
Goiânia 28
SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO RIBEIRAO PRETO LTDA 234
16.CENTRO UNIVERSITÁRIO UNISEB
C.I. 2010: 4; 2015: 3. 234
Águas Lindas de Goiás 26
Anápolis 26
Catalão 26
Crixás 26
Goiânia 26
Itumbiara 26
Jataí 26
Mineiros 26
Planaltina 26
SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA 186
17.CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI
C.I. 2011: 4. 186
Itumbiara 62
Porangatu 31
Posse 93
SOCIEDADE TECNICA EDUCACIONAL DA LAPA S/A 99
18.FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA
C.I. 2013: 3. 99
Anápolis 11
Formosa 11
Goiânia 11
Planaltina 11
Porangatu 11
Posse 11
Rio Verde 11

Uruaçu	11
Valparaíso de Goiás	11
UNINTER EDUCACIONAL S/A	**528**
19.CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	
C.I. 2009: 3; 2015: 4	**528**
Aparecida de Goiânia	66
Formosa	66
Goianésia	99
Goiânia	66
São João d'Aliança	132
Valparaíso de Goiás	99
Privada sem fins lucrativos (Total 10)	**1111**
ACAO EDUCACIONAL CLARETIANA	**99**
1.CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	
C.I. 2009: 3; 2011: 3 e 2018: 5	**99**
Goiânia	33
Rio Verde	66
AELBRA EDUCACAO SUPERIOR - GRADUACAO E POS-GRADUACAO S.A.	**189**
2.UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	
C.I. 2014: 3.	**189**
Amaralina	21
Anápolis	21
Goiânia	42
Goianira	21
Itumbiara	21
Minaçu	21
Pirenópolis	21
Vicentinópolis	21
ASSOCIACAO SALGADO DE OLIVEIRA DE EDUCACAO E CULTURA	**25**
3.UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO	
C.I. 2014: 3.	**25**
Goiânia	25
CENTRO EDUCACIONAL DE REALENGO	**143**
4.UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO	
C.I. 2014: 3 e 2017: 4.	**143**
Águas Lindas de Goiás	11
Bela Vista de Goiás	11
Goiânia	44
Goiatuba	11
Inhumas	11
Itaberaí	11
Jataí	11
Mineiros	11
Rio Verde	11
Rubiataba	11
FUNDACAO GETULIO VARGAS	**6**
4.ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS	

C.I. 2013: 5.	**6**
Goiânia	6
FUNDACAO UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA-UNISUL	**532**
5.UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	
C.I. 2017: 5.	**532**
Anápolis	76
Aragarças	76
Cristalina	76
Goiânia	152
Jataí	114
Rio Verde	38
INSTITUTO METODISTA DE ENSINO SUPERIOR	**18**
6.UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	
C.I. 2009: 4 e 2010: 4.	**18**
Ceres	18
MISSAO SALESIANA DE MATO GROSSO	**14**
7.UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	
C.I. 2009: 3.	**14**
Goiânia	14
SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE	**23**
8.UNIVERSIDADE DE UBERABA	
C.I. 2009: 3.	**23**
Quirinópolis	23
UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO CATOLICA	**36**
9.UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	
C.I. 2010: 4.	**36**
Anápolis	18
Rio Verde	18
UNIGRAN EDUCACIONAL	**26**
10.CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	
C.I. 2018: 5.	**26**
Campos Belos	13
Goiânia	13
Pública Federal (Total 03)	**117**
FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA	**99**
1.UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	
C.I. (vazio)	**99**
Águas Lindas de Goiás	9
Alexânia	9
Alto Paraíso de Goiás	9
Anápolis	9
Cavalcante	9
Formosa	9
Goiás	9
Luziânia	9
Planaltina	9
Posse	9

Uruaçu	9
FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO CARLOS	**5**
2.UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	
C.I. 2009: 4.	**5**
Catalão	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	**13**
3.UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	
C.I. 2009: 4.	**13**
Goiânia	13
Total Geral	**6102**

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior, 2017 com datas de credenciamento consultadas no Sistema E-MEC em 2019.

APÊNDICE 4. IES DE OUTRAS UF QUE OFERTAM CURSOS EM GOIÁS: CATEGORIA ADMINISTRATIVA/ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, ANO DE CREDENCIAMENTO, IES/MANTENEDORA EM GOIÁS, 2017

	Percentual de cursos ofertados
Privada com fins lucrativos (19 IES)	**79,88%**
Centro Universitário (08 IES)	**16,90%**
1989	
1. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – UNICESUMAR /	
CESUMAR - CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE MARINGA LTDA	0,85%
1990	
2. CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN	
ASSOBES ENSINO SUPERIOR LTDA.	0,05%
1998	
3. CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO	
ASBEC - SOCIEDADE BAIANA DE EDUCACAO E CULTURA S/A	0,20%
4. CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	
SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA	3,05%
5. CENTRO UNIVERSITÁRIO UNISEB	
SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO RIBEIRAO PRETO LTDA	3,83%
2000	
6. CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	
UNINTER EDUCACIONAL S/A	8,65%
7. FACULDADE DOM BOSCO	
DOM BOSCO ENSINO SUPERIOR LTDA.	0,07%
2001	
8. FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA	
EUDESP - CENTRO DE EDUCACAO UNIVERSITARIO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LTDA	0,20%
Faculdade (03 IES)	**1,79%**
1998	
1. FACULDADE DE ESTUDOS ADMINISTRATIVOS DE MINAS GERAIS - FEAD-MG	
SIEMG SISTEMA INTEGRADO DE ENSINO DE MINAS GERAIS LTDA	0,07%
2. FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	
SOCIEDADE TECNICA EDUCACIONAL DA LAPA S/A	1,62%
2001	
3. FACULDADE AIEC	
ASSOCIACAO INTERNACIONAL DE EDUCACAO CONTINUADA - AIEC	0,10%

Universidade (08 IES)	**61,19%**
1972	
1. UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	
ISCP - SOCIEDADE EDUCACIONAL LTDA.	1,56%
2. UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	
EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	19,91%
3. UNIVERSIDADE SALVADOR	
FACS SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA	2,51%
1976	
4. UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP	
ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	13,31%
1981	
5. UNIVERSIDADE POTIGUAR	
APEC - SOCIEDADE POTIGUAR DE EDUCACAO E CULTURA LTDA	0,70%
1988	
6. UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	
SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO DE SA LTDA	0,92%
7. UNIVERSIDADE PAULISTA	
ASSUPERO ENSINO SUPERIOR LTDA.	21,75%
1993	
8. UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	
CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL S.A.	0,54%
Privada sem fins lucrativos (11 IES)	**18,21%**
Centro Universitário (02 IES)	**2,05%**
1970	
1. CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	
ACAO EDUCACIONAL CLARETIANA	1,62%
1976	
2. CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	
UNIGRAN EDUCACIONAL	0,43%
Faculdade (01 IES)	**0,10%**
2001	
1. ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS	
FUNDACAO GETULIO VARGAS	0,10%
Universidade (08 IES)	**16,06%**
1947	
1. UNIVERSIDADE DE UBERABA	
SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE	0,38%
1961	
2. UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	
MISSAO SALESIANA DE MATO GROSSO	0,23%
1967	
3. UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	
FUNDACAO UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA-UNISUL	8,72%
1971	
4. UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	
INSTITUTO METODISTA DE ENSINO SUPERIOR	0,29%
1974	
5. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	
UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO CATOLICA	0,59%
1988	
6. UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	
AELBRA EDUCACAO SUPERIOR - GRADUACAO E POS-GRADUACAO S.A.	3,10%
1993	
7. UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO	
ASSOCIACAO SALGADO DE OLIVEIRA DE EDUCACAO E CULTURA	0,41%
1994	
8. UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO	
CENTRO EDUCACIONAL DE REALENGO	2,34%
Pública Federal (03 IES)	**1,92%**
Universidade (03 IES)	**1,92%**
1960	
1. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	0,21%

1962	
2. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	
FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA	1,62%
1968	
3. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	
FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO CARLOS	0,08%
Total Geral	**100,00%**

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior, 2017 com datas de credenciamento consultadas no Sistema E-MEC em 2019.