

FERNANDO SILVA

EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: análise
de implantação e reestruturação do Campus de Quirinópolis



ARARAQUARA – S.P.
2019

FERNANDO SILVA

**EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: análise
de implantação e reestruturação do Campus de Quirinópolis**

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli

ARARAQUARA – S.P.
2019

Silva, Fernando
EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS: análise de implantação e
reestruturação do Campus de Quirinópolis / Fernando
Silva - 2019
178 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli

1. Ensino superior. 2. Interiorização do ensino
superior. 3. UEG. 4. Educação superior. 5. Expansão
do ensino superior. I. Título.

FERNANDO SILVA

EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: análise de implantação e reestruturação do Campus de Quirinópolis

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional
Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli**

Data da defesa: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dra. Maria Tereza Kerbauy

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Joana Correa Goulart

Universidade Estadual de Goiás.

Membro Titular: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

Universidade de Araraquara, UNIARA - Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus filhos Eduardo de Souza Silva e Fernanda Argentão de Souza Silva que renunciaram a momentos comigo para que eu pudesse concretizar meu sonho.

À Isabel Aparecida da Silva, minha mãe, pelo incentivo, força e dedicação dispensada.

À Marcia Cristina Silva, irmã e eterna companheira de estudos.

À Cinthia Daniele Hipólito Silva, pela força, compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu cunhado Vinicius Borges Alves, pelos momentos de discussões e incentivo.

À minha avó Maria Sebastiana Silva (in memoriam) e minha tia Iraides Aparecida da Silva (in memoriam), por todos os ensinamentos, que muito contribuiu para minha formação.

AGRADECIMENTOS

Acredito que esse seja importante momento do trabalho, quando colocamos em destaque aqueles que contribuíram para a formação de nossas vidas profissional e pessoal.

Primeiro de tudo, gostaria de agradecer a Deus por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com meus objetivos, não desanimando frente às dificuldades. Agradeço a Ele também por manter a minha família ao meu lado, sempre aguardando meu retorno de minhas cansativas viagens de formação.

Agradeço a minha irmã, minha mãe e meus filhos, que sempre me motivaram, entendendo minhas ausências, afastamentos e momentos de reclusão.

Ao meu orientador, Dr. José Luís Bizelli, excelente professor e pessoa agradável, que aprendi a admirar nos momentos que, com dinamismo, orientou-me nesses anos de Doutorado.

Aos meus colegas de trabalho, que tanto contribuíram por meio de discussões e conversas informais, incentivando meu esforço ao longo dessa jornada.

Agradecer também meus colegas de doutorado, turma animada, dedicada e incentivadora, que compartilharam os caminhos dessa empreitada pelo amor à ciência. Levarei cada um deles, ao longo de minha vida profissional, apesar da distância que nos separará. Haverá sempre lugar reservado nas boas lembranças e memórias desse período de formação.

Aos professores do programa de doutorado em Educação Escolar da UNESP de Araraquara, Dr^a. Juliana Campregher Pasqualini, Dr^a. Maria Teresa Miceli Kerbauy, Dr. Newton Duarte, Dr^a. Luci Pastor Manzoli, Dr. Sebastião de Souza Lemes, por suas contribuições nesse trabalho, compartilhando experiências e conhecimentos, com discussões sempre atuais.

Agradeço aos membros componente da banca examinadora, professora Dr^a. Maria Tereza Kerbauy, Professora Dr^a. Hilda Maria Gonçalves da Silva, Professora Dr^a. Joana Correa Goulart e ao professor Dr. Edmundo Alves de Oliveira, pelas correções e sugestões ao meu trabalho.

Enfim, agradeço a todos que influenciaram minha jornada, cansativa, solitária, mas gratificante.

RESUMO

Esta pesquisa discute a questão da expansão e interiorização da educação superior, tendo como campo de análise o estado de Goiás, especificamente o município de Quirinópolis. Apesar do recorte temporal da investigação começar em 1999, ano de criação da UEG, atravessando as políticas dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), período no qual se concentraram as maiores taxas de expansão da educação superior, a análise de dados concretos será restrita às estatísticas de 1995 a 2015. O objetivo geral do trabalho foi analisar o processo de expansão e interiorização do ensino superior no estado de Goiás, tendo em vista a implantação e reestruturação da UEG - campus de Quirinópolis. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se documentos emitidos pelo MEC e dados estatísticos referentes ao ensino superior no Brasil, no estado de Goiás e no município Quirinópolis, coletados em sites oficiais – como Inep/MEC e SESU. Outra fonte de informação documental foi o projeto protocolado na Assembleia Legislativa do estado de Goiás – projeto de reforma administrativa – que dispôs sobre a organização da administração direta, envolvendo ainda autarquias e fundações do Poder Executivo, de autoria do então governador Marconi Perillo (PSDB). A discussão deste projeto culminou na Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, que criou a UEG. A análise dos documentos se deu no intuito de identificar elementos para compreender o movimento de interiorização do ensino superior no estado e a criação e implantação da UEG. De acordo com os dados elaborados, houve um acelerado processo de interiorização do ensino superior no Brasil e, mais especificamente em Goiás, cuja curva ascendente de matrículas inicia-se na década de 1990, com maior força no interior comparado à capital, provocada por atores governamentais – estaduais e municipais – e agentes privados. Em Goiás, enquanto os números de matrículas da capital cresceram 210,53%; no interior, cresceram 337,02%, de 1999 a 2014. O estado apresentou também forte tendência à privatização do ensino superior. No que concerne à UEG, as informações coletadas demonstram que apenas 26 municípios do estado, de um total de 240, não são atendidos pela instituição, ou seja, ela atende o estado em praticamente sua totalidade. Sobre o campus de Quirinópolis, os dados mostram que ele possui sete cursos voltados à modalidade licenciatura e que mais de 80% dos professores da rede de educação básica foram formados pelo campus. Isto nos permite afirmar que o campus de Quirinópolis qualifica professores, nas diversas áreas do conhecimento, para a educação básica do município e cidades circunvizinhas.

Palavras-chave: Ensino superior. Interiorização do ensino superior. UEG. Educação superior. Expansão do ensino superior.

ABSTRACT

This research discusses the expansion and internalization of higher education, having as a field of analysis the state of Goiás, specifically the municipality of Quirinópolis. In spite of the time cut of the investigation, it began in 1999, the year of creation of the State University of Goiás (SUG), crossing the policies of the governments of Fernando Henrique Cardoso (FHC) and Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), a period in which the highest rates of expansion of education analysis of specific data will be restricted to statistics from 1995 to 2015. The general objective of this work was to analyze the process of expansion and internalization of higher education in the state of Goiás, with a view to the implantation and restructuring of the SUG - Quirinópolis campus. For the development of the research, we searched for documents issued by the MEC and statistical data referring to higher education in Brazil, Goiás state and Quirinópolis municipality, collected on official websites such as Inep / MEC and SESU. Another source of documentary information was the project filed at the Legislative Assembly of the state of Goiás - administrative reform project, which dealt with the organization of the direct administration, also involving municipalities and foundations of the Executive Branch, authored by the then governor Marconi Perillo (PSDB). The discussion of this project culminated in Law 13456 of April 16, 1999, which created the SUG. The analysis of the documents was done in order to identify elements to understand the movement of internationalization of higher education in the state and the creation and implementation of the SUG. According to the data, there was an accelerated process of internalization of higher education in Brazil, and more specifically in Goiás, whose enrollment curve began in the 1990s, with greater strength in the interior compared to the capital, caused by actors governmental organizations - state and municipal - and private agents. In Goiás, while the enrollment numbers of the capital grew 210.53%; in the interior, grew 337.02%, from 1999 to 2014. The state also showed a strong tendency towards the privatization of higher education. With regard to the SUG, the information collected shows that only 26 municipalities in the state, out of a total of 240, are not attended by the institution, that is, it attends the state in its entirety. On the campus of Quirinópolis, the data show that it has seven undergraduate degree courses and that more than 80% of the teachers in the basic education network were formed by the campus. This allows us to affirm that the Quirinópolis campus qualifies teachers in the different areas of knowledge for the basic education of the municipality and surrounding cities.

Keywords: Higher education. Internalization of higher education. UEG. College education. Expansion of higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Meta 12 Educação superior	81
Figura 3 - Mapa de localização geográfica do Município de Quirinópolis	127
Figura 4 - Mapa da localização de todos os campus da UEG	139
Figura 5 - Referente à atuação da UEG campus de Quirinópolis em atendimento à sociedade	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Matrículas em Instituições de Ensino Superior por Natureza e Dependência Administrativa (Brasil e Goiás),1998	58
Quadro 2 - Número de Instituições de Ensino Superior por Natureza e Dependência Administrativa (Brasil e Goiás),1998	59
Quadro 3 - Evolução do percentual de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010	73
Quadro 4 - Matrícula em cursos de graduação a distância, no Brasil, por categoria administrativa, 2010	74
Quadro 5 - Matrícula em cursos de graduação a distância por categoria administrativa, 2015	74
Quadro 6 - Matrícula em cursos de graduação a distância, no Brasil, por categoria administrativa 2016	75
Quadro 7 - População de 18 a 24 anos, matrícula bruta em educação superior na graduação presencial, taxa bruta e taxa líquida – Brasil (1985 a 2010).....	78
Quadro 8 - Matrículas em Cursos de Graduação, em 30/4, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 1998.....	94
Quadro 9 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2014.....	95
Quadro 10 - Quantidade de professores na escola básica no município de Quirinópolis e localidade e instituição de formação	149
Quadro 11 - Síntese de Indicadores Educacionais da Graduação, 2016 – Dados gerais	151
Quadro 12 - Quadro de pessoal – 2014.....	153
Quadro 13 - Quadro de pessoal – 2016.....	154
Quadro 14 - Titulação dos docentes – 2014.....	154
Quadro 15 - Titulação dos docentes – 2016.....	155
Quadro 16 - Recursos do Fundo Rotativo para manutenção – 2014.....	160
Quadro 17 - Concurso público para docente na UEG – 2004 e 2010	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas em Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior) 1999	60
Tabela 2 - Matrículas em Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), 2014	61
Tabela 3 - Número de Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Categoria Administrativa das IES – 1998	62
Tabela 4 - Número de Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), e Categoria Administrativa das IES – 2014.....	63
Tabela 5 - Número de Instituições de Ensino Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), 1999.....	64
Tabela 6 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), e Categoria Administrativa das IES – 2014	64
Tabela 7 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), em Goiás, e segundo a Categoria Administrativa das IES – 2014	93
Tabela 8 - Número de Cursos de Graduação, em 30/4, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), em Goiás e segundo a Categoria Administrativa das IES – 1998	95
Tabela 9 - Número de Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), em Goiás e segundo Categoria Administrativa das IES – 2014	96
Tabela 10 - Dados populacionais de Quirinópolis de 1940 a 2010	133
Tabela 11 - Agricultura e pecuária em Quirinópolis	136
Tabela 12 - Indicadores educacionais dos cursos de graduação – 2014.....	151
Tabela 13 - Indicadores educacionais dos cursos de graduação – 2015.....	152
Tabela 14 - Indicadores educacionais dos cursos de graduação – 2016.....	153
Tabela 15 - Docente na UEG, por grau de formação 1999 – 2012	161
Tabela 16 - Total de Docentes em exercício - Censo da educação superior de 2014, 2015 e 2016	162
Tabela 17 - Docentes (em exercício) na UEG, por regime de trabalho – 1999-2012	163
Tabela 18 - Total de docentes em exercício por Regime de trabalho - Censo da educação superior 2014, 2015 e 2016	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
BM	Banco Mundial.
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania.
CEE	Conselho Estadual de Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento e Tecnologia.
CsU	Conselho Universitário.
Demec	Delegacia Regional do ministério da Educação e Cultura de Goiás.
DNE	Departamento Nacional do Ensino.
EMCIDEC	Empresa Estadual de Ciências e Tecnologia e Desenvolvimento Social.
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
Esefego	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás.
Eseffego	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás.
EXPANDIR	Programa de Expansão da Educação Superior Pública.
Facal	Faculdade de Ciências Agrárias e letras de Campos Belos.
Facea	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis.
Faciasp	Faculdade de Ciências Agrária do Vale do São Patrício.
Facilgo	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia.
Faclep	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse.
Faecheja	Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá.
Faerpi	Faculdade Estadual de Ciências Agrárias, Humanas de Itaberaí.
Fapeg	Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás.
FAQUI	Faculdade de Quirinópolis.
Fecelp	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu.
Fecil-Belo	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luis de Montes Belos.
Feclem	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos.
Feclip	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá.
Feclisf	Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad.

Feclita	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga.
FECLLUZ	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia.
FECLQ	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis.
Fesurv	Fundação de Ensino superior de Rio Verde.
FFCC	Faculdade de filosofia Cora Coralina.
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil.
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos.
FVG	Fundação Getúlio Vargas.
GERES	Grupo executivo para a Reforma da Educação Superior.
GTPE	Grupo de Trabalho em Política Educacional.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IED	Investimento Externo Direto.
IES	Instituição de Ensino Superior.
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior.
IMB	Instituto Mauro Borges.
INCT	Institutos Nacionais de Ciências e Tecnologias.
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.
Ipes	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores.
LPP	Licenciatura Plena Parcelada.
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva.
MEC	Ministério da Educação.
METROBUS	Empresa de Transporte Coletivo S/A.
ONU	Organização das Nações Unidas.
PDES/GO	Plano Diretor para Educação Superior de Goiás.
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional.
PDP	Política de Desenvolvimento Produtivo.
PEC	Proposta de Emenda à Constituição.
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil.
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência.
PITCE	Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior.
PLS	Projeto de Lei do Senado.

PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil.
PPA	Plano Plurianual.
PRB-RJ	Partido Republicano – Rio de Janeiro.
PROAP	Programa de Apoio a Pós-graduação.
PRODATA	Empresa Estadual de Processamento de Dados.
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
PTB-PR	Partido Trabalhista Brasileiro – Paraná.
PT-SP	Partido dos Trabalhadores – São Paulo.
PUC	Pontifícia Universidade Católica.
QGIS	Quantum Sistema de Informação Geográfica.
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
RTI	Regime de Trabalho Integral.
RTIDP	Regime de Tempo Integral de Dedicação à Docência e à Pesquisa.
Sectec	Secretaria de Estado de Ciências e tecnologia de Goiás.
SEDUC	Secretária de Educação do Estado.
SEE	Secretaria Estadual de Educação.
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
Sisu	Sistema de Seleção Unificada.
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBC	Universidade do Brasil Central.
UCG	Universidade Católica de Goiás.
UDF	Universidade do Distrito Federal.
UEE	União Estadual dos Estudantes.
UEG	Universidade Estadual de Goiás.
UFG	Universidade Federal de Goiás.
UnB	Universidade de Brasília.
Uniana	Universidade Estadual de Anápolis.
UniRede	Universidade Virtual Pública do Brasil
UnU	Unidade Universitária.
UnUCET	Unidade de Ciências exatas e tecnológica.
UnUCSEH	Faculdade de Ciências Socioeconômica e humanas de Anápolis.
Usaid	<i>United States Agency for International Development.</i>
USP	Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 EXPANSÃO, EVOLUÇÃO E REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	23
2.1 Políticas educacionais para a educação superior, um olhar para a história	24
2.1.1 O ensino superior no Brasil, da Primeira República (1889) ao Estado Novo (1945)	32
2.1.2 O ensino superior da queda do Estado Novo (1945) ao golpe de Estado (1964)	47
3 A REESTRUTURAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA DÉCADA DE 1980 E 1990, SUA RELAÇÃO COM A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 (LEI Nº 5.540), E COM A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996 (LEI Nº 9394).....	54
3.1 O público e o privado no ensino superior	65
3.2 O ensino superior nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2004-2010).....	77
4 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE GOIÁS E A IMPLANTAÇÃO DA UEG (LEI 13.415/1999)	88
4.1 O ensino superior no estado de Goiás	88
4.1.1 Evolução em números: um retrato do ensino superior no estado de Goiás, de acordo com o Censo do ensino superior	92
4.2 Construção de uma agenda política	97
4.2.1 Implantação da UEG: uma agenda pensada por décadas para a solução de um problema social	106
4.3 Lei 13.415 de 16 de abril de 1999, Lei de criação da Universidade Estadual de Goiás	108
5 IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM QUIRINÓPOLIS – GO E A UEG ENQUANTO INSTITUIÇÃO PÚBLICA	126
5.1 Quirinópolis e sua localização geográfica.....	126
5.1.1 A marcha para o estado de Goiás e para o município de Quirinópolis	128
5.1.2 A migração para Quirinópolis é o êxodo rural	132
5.2 Campus da UEG, suas leis de criação e reestruturação a partir de 1999	137
5.2.1 Reestruturação do campus Quirinópolis	147

5.3 Indicadores institucionais da UEG - Campus Quirinópolis	150
5.3.1 Impasses, dificuldades e avanços dos Campus da UEG e do Campus de Quirinópolis em específico.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	171

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute a questão da expansão e interiorização da Educação Superior, tendo como campo de análise o estado de Goiás, especificamente o município de Quirinópolis. A preocupação mais ampla é analisar as perspectivas sócio-políticas que levaram à criação e implantação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), dentro da estratégia de ampliação de vagas para a formação universitária no país.

Este, o estudo busca identificar e interpretar mudanças que se sucedem na organização tempo-espço das atividades acadêmicas e administrativas da instituição de ensino em questão, com base em alterações que se processam nos padrões da UEG no interior do estado, com foco no município de Quirinópolis. A análise refere-se ao contexto educacional do ensino superior do estado de Goiás, numa perspectiva de como se deu a implantação da UEG, suas determinantes sociais e políticas, identificando como e por que se deu a implantação das instalações e quais os interesses que estavam envolvidos no processo de criação da instituição em todo o estado e em Quirinópolis em específico.

Apesar do recorte temporal ter início em 1999, ano de criação da UEG, a centralidade da análise sobre os dados estatísticos da tese será de 1995 a 2015. É impossível não considerar os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), período que concentra as maiores taxas de expansão da educação superior no Brasil, e quando se desenham as principais políticas públicas para essa modalidade de ensino. Em Goiás, a análise se centra a partir de 1999, com a reestruturação e implantação da UEG, objeto de estudo do trabalho.

A pesquisa tem um olhar para a universidade como instituição social, científica e educativa; fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes, tais como comprometimento com a construção e consolidação de uma sociedade democrática e crítica; submetida às condições objetivas dadas em cada tempo e espaço, mantendo a sua natureza e motivada pelas suas características; campo de descobertas, reflexões, críticas e apropriação do conhecimento.

No caso específico da UEG, a partir de 1999, foram abertas unidades no interior do estado, de acordo com o projeto de implantação da instituição, 41 campus no total, como mostraremos na seção 3 – para concretizar sua meta de permitir acesso da população do interior ao ensino superior.

Nesse contexto histórico, a Assembleia Legislativa, no governo de Ary Ribeiro Valadão (PDS), pela Lei nº 8.772, de 15 de janeiro de 1980, delegava ao Poder Executivo autorização

para criar a Universidade do estado de Goiás com sede em Anápolis, sob a forma de Fundação.

O Art. 5º diz que:

Fica o Poder Executivo autorizado a criar a Universidade do Estado de Goiás – UEG, com sede em Anápolis, sob a forma de Fundação, observada a legislação aplicável.

§ 1º - O Poder Executivo adotará as medidas necessárias para a incorporação da Fundação Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis pela entidade de ensino superior criada por este artigo.

§ 2º - Uma das unidades da UEG será implantada em Porangatu.

§ 3º - O Governador do Estado, por decreto, aprovará os Estatutos da Universidade do Estado de Goiás, disporá sobre o seu quadro de pessoal e indicará os bens estaduais que comporão o patrimônio da fundação. (GOIÁS, 1980)

Entre 1986 e 1987, foram organizados pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (Demec), o I e o II “Seminário sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau”, cuja participação de movimentos sociais – tanto de professores quanto de estudantes – demonstrou o desejo de interiorização do ensino superior (UEG, 2012, p. 19). Em 22 de maio de 1986, através da Lei nº 10.018, autorizou-se o chefe do poder executivo a criar a então chamada Universidade Estadual de Anápolis que, posteriormente, viria a se chamar Universidade Estadual de Goiás. Reza o Art. 1º: “É o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar a Universidade Estadual de Anápolis”.

Em 1990, no governo de Henrique Antônio Santillo (PMDB), foi instituída a Fundação Estadual de Anápolis, que passou a ser a instituição mantenedora da Universidade Estadual de Anápolis, sob nº 3.355, de 9 de fevereiro de 1990. Dizia o decreto que o Governador do estado de Goiás, no uso de suas atribuições constitucionais e nos termos do art. 5º da Lei nº 8.772, de 15 de janeiro de 1980 e da Lei nº 10.018, de 22 de maio de 1986, já mencionados, decreta:

Art. 1º - Fica instituída a Fundação Universidade Estadual de Anápolis, com subordinação direta ao Governador do Estado.

Parágrafo único - A Fundação ora instituída terá por objetivo a instalação e manutenção da Universidade Estadual de Anápolis.

Art. 2º - No texto deste decreto a expressão Fundação equivale à denominação da entidade.

Art. 3º - A Fundação é uma entidade sem fins lucrativos e com duração indeterminada, devendo seus excedentes financeiros ser aplicados na ampliação e no melhoramento de seus serviços educacionais.

Art. 5º - A Fundação reger-se-á por estatuto a ser aprovado pelo Governador do Estado.

Já o artigo 8º dispõe que:

Art. 8º - A Fundação disporá de recursos financeiros provenientes de:

- a) dotações consignadas anualmente no Orçamento Geral do Estado, incluídas as destinadas, no exercício de 1990, à Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis;
- b) dotações e subvenções do Poder Público federal, estadual e municipal, consignadas em seus respectivos orçamentos gerais;
- c) recursos originários de receitas diversas;
- d) doações, legados ou contribuições, auxílios e subvenções de pessoas jurídicas de direito público e privado, nacionais, estrangeiras ou internacionais, e de particulares;
- e) rendas de qualquer espécie a seu favor constituídas por terceiros;
- f) rendas decorrentes dos serviços que prestar;
- g) rendas do seu próprio patrimônio;
- h) recursos advindos de produto de operações de crédito e de juros bancários;
- i) rendimentos eventuais, ainda que decorrentes da venda de material, equipamento, produtos agropecuários, industrializados e artesanais, inclusive direitos autorais e “royalties”;
- j) saldos de exercícios anteriores;
- l) taxas, anuidades e emolumentos, cobrados pela prestação de serviços, respeitadas as normas legais pertinentes (GOIÁS, 1980).

No entanto, apenas com a Lei 13.456 de 16 de abril de 1999, no governo de Marconi Ferreira Perillo Júnior (PSDB), as autarquias estaduais foram transformadas em unidades administrativas da UEG, com sede em Anápolis, como mostraremos na seção 5 desse trabalho (GOIÁS, 1999). Assim, um olhar analítico do cotidiano da UEG permite expor movimentos, tensões e embates contraditórios dessa discussão sobre a implantação e a evolução da instituição de ensino no interior do estado, em geral, e no Campus de Quirinópolis, em específico.

Diante do exposto, a pesquisa investiga as caracterizações do processo de interiorização e de expansão do ensino superior brasileiro, bem como o contexto específico da interiorização e expansão do ensino superior no estado de Goiás. Aprofundando mais a especificidade do trabalho, investiga-se a temática no município de Quirinópolis - GO, no sentido de desvelar e compreender a singularidade da situação regional, sem perder de vista os determinantes histórico-culturais e econômicos mais amplos.

Desse modo, questões problemas tornaram-se intrigantes e desafiadoras para a realização desse trabalho. Como se deu o processo de expansão e interiorização do ensino superior no estado de Goiás, tendo em vista a implantação e reestruturação do campus de Quirinópolis? A partir de quais princípios e objetivos ocorreram a implantação e a reestruturação da UEG? Quais perspectivas sócio-políticas do contexto educacional universitário impactaram no processo de formulação e implantação da instituição?

Para responder esses questionamentos, o objetivo geral do trabalho, foi analisar o processo de expansão e interiorização do ensino superior no estado de Goiás, tendo em vista a implantação e reestruturação do campus de Quirinópolis. O objetivo específico foi compreender as perspectivas sócio-políticas do contexto educacional no ensino superior, que envolvem a criação da UEG, face ao contexto atual.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisados documentos emitidos pelo MEC – leis, decretos, resoluções, pareceres – e dados estatísticos referentes ao ensino superior no Brasil, no estado de Goiás e no município Quirinópolis. A coleta de informações se deu em sites oficiais – Inep/MEC, Sesu – e na secretaria acadêmica da instituição, a partir de 1995, sob o interesse do tema “processo de expansão e interiorização da educação superior”.

Analisou-se, também, o documento protocolado na Assembleia Legislativa do estado de Goiás, referente ao projeto de Lei número 01-G (projeto de reforma administrativa), que dispõe sobre a organização da administração direta, envolvendo, ainda, as autarquias e fundações do Poder Executivo, entre outras providências. A data de entrada na Assembleia Legislativa foi 17 de fevereiro de 1999. O autor do projeto de Lei de autoria do poder executivo foi o então governador Marconi Ferreira Perillo Junior (PSDB). A discussão do projeto culminou na Lei de criação da UEG. Essa lei foi publicada no Diário Oficial sob o nº 13.456, em 16 de abril de 1999, sendo a lei que definiu vários aspectos da organização administrativa, dentre eles a transformação das faculdades isoladas em UEG.

A análise dos documentos se deu no intuito de identificar elementos para compreender o movimento de interiorização do ensino superior no estado por meio da criação e implantação da UEG. Após a leitura e reinterpretação dos documentos selecionados, estes foram contrastados com os dados coletados, delineando aspectos sociais e políticos que influenciaram na expansão e interiorização do ensino superior no estado de Goiás e no município Quirinópolis.

O levantamento feito indica número reduzido de trabalhos que abordam o tema das políticas de expansão e interiorização do ensino superior em Goiás e a inexistência de pesquisa sobre o município de Quirinópolis. Esta constatação sinaliza a importância e a pertinência da produção científica produzida, que poderá constituir-se em material de investigação para outros estudos referentes à temática.

Quirinópolis está localizado na região sudoeste do estado de Goiás e conta com uma área territorial de 3.780,17 km², equivalente a 1,11% do estado de Goiás, e está distante cerca de 280 km de Goiânia. A sede municipal encontra-se às margens do lago de São Simão, no rio Paranaíba, interligada às principais regiões do estado de Goiás e do país por uma malha rodoviária constituída principalmente pelas GO 164, que liga à BR 452, e GO 206, que liga à

BR 364. Limita-se ao Norte com os municípios de Rio Verde e Maurilândia, a Leste com Gouvelândia e Castelândia, a Oeste com Cachoeira Alta e Paranaiguara, e ao Sul limita-se com o estado de Minas Gerais. Por se tratar do objeto de estudo do trabalho, a melhor caracterização do município consta na seção 5, através de um estudo dos aspectos econômicos e sociais que identificam o município desde sua emancipação política.

De acordo com o projeto de implantação da UEG, a Unidade Universitária Quirinópolis foi criada pelo Governo do estado de Goiás – pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999 – para constituir-se como uma instituição pública, gratuita e democrática. Sua implantação ocorreu nas instalações físicas da então Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ), uma das faculdades isoladas do estado de Goiás, criada pelo Decreto nº 2.550, de 16 de janeiro de 1986 e pela autorização legislativa consubstanciada na lei nº 9.777, de 10 de setembro de 1985. Era uma entidade autárquica, com duração indeterminada e de personalidade jurídica de direito público, dotada de autonomia patrimonial, financeira, administrativa disciplinar e didático-científica, estando jurisdicionada à Secretaria de Educação do estado e tendo como sede o foro da cidade de Quirinópolis, estado de Goiás, como detalharemos na seção 4 desse trabalho.

O campus de Quirinópolis possui sete cursos de graduação, sendo que todos têm o caráter exclusivo de formação em licenciatura. São eles: Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras Português/Inglês, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia.

Como a Universidade tem o objetivo de atender às necessidades da sociedade, o retorno que a UEG, campus de Quirinópolis, dá à população é formar professores de várias áreas de ensino, que possam servir à comunidade local e regional, atuando em instituições de ensino das redes municipais, estadual e particulares da região. Como mostraremos, até o ano de 2017, somados os acadêmicos formados pela FECLQ – antiga faculdade isolada do estado de Goiás, que foi incorporada à UEG – e pela UEG – campus de Quirinópolis – 4.758 acadêmicos foram licenciados nos sete cursos citados.

A rede municipal possui 217 docentes em exercício, entre efetivos e contratados, trabalhando na Secretaria Municipal de Educação, sendo que 75,57% desse total são formados pela UEG. Dos servidores ativos, 280, entre efetivos e contratados trabalhando na Subsecretaria de Educação do estado de Goiás (SEDUCE), 72,08% são formados pela UEG Quirinópolis. Somando-se professores formados pela FECLQ, antes da implantação da UEG, os números sobem para 82,93% e 81,25%, respectivamente.

O trabalho se caracteriza por uma pesquisa bibliográfica/documental, por envolver leitura, seleção e registro de literatura de interesse para o estudo proposto. O percurso de desenvolvimento da pesquisa guiou-se pela revisão da literatura sobre o tema, utilizando-se da pesquisa bibliográfica mediante a leitura e análise dos trabalhos produzidos sobre a educação superior no Brasil e em Goiás. Buscou-se compreender os diferentes fatores que interferiram na expansão e interiorização da UEG em seu processo histórico e no contexto atual, levando em consideração a contribuição para uma transformação social e política que a implantação dessas unidades causou em municípios e/ou região, por entender que a instituição em estudo tem relevante papel, de acordo com dados retirados de sites como IBGE, MEC/Inep e da própria instituição.

O método qualitativo foi usado para permitir a interpretação dos fenômenos que estão relacionados com a construção da realidade social concreta. Inicialmente realizamos levantamento bibliográfico das publicações e temas selecionados, com a finalidade de analisar as referências teóricas existentes, identificando ideias convergentes e divergentes. As fontes bibliográficas utilizadas foram: periódicos científicos; livros; trabalhos publicados em anais de congresso e outros, que se referem às principais abordagens metodológicas aplicadas ao tema proposto. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida com material já elaborado por outros autores, constituídos por documentos, leis, ementas, livros, publicações, periódicos e impressos diversos. Utilizamos esta fase da pesquisa para identificar as teorias e todo material historiográfico existente que se refere ao tema.

As fontes documentais do estudo compreenderam documentos referentes à instalação e ao modo de funcionamento das unidades da UEG: Projetos de implantação das Unidades, Planos de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos Institucionais, além de documentos existentes na secretaria da instituição referentes ao quantitativo de ingresso e egressos, número de matrículas, relação aluno por vaga e outros dados julgados importantes para a reflexão acerca do tema.

Para responder os questionamentos e atingir os objetivos propostos, estruturou-se o trabalho em seções. As seções 2 e 3 apresentam o processo de expansão, evolução e reorganização da educação superior brasileira. Para tanto, construiu-se uma reflexão sobre publicações, livros, ensaios e artigos que analisam a implementação e os efeitos da reforma da educação superior no país. Foi feito um regaste histórico com o intuito de contextualizar o trabalho em questão.

A seção 4 investigou a expansão e interiorização do ensino superior no estado de Goiás. Resgatou-se discussões políticas, sociais e econômicas, mostrando os empasses e tensões acerca

da implantação do ensino superior no estado, além de uma análise sobre a UEG. A seção foi construída, sobretudo, com base em documentos primários que expressam as políticas do ensino superior para UEG: implantação da instituição de ensino no estado, reestruturação a partir de 1999, número de matrículas, relação aluno por vaga, quantidade de alunos inscritos e matrículas efetivadas, evolução no período em estudo, além da situação acadêmica da UEG.

Na seção 5, analisou-se a implantação do ensino superior em Quirinópolis – GO, mostrando a evolução da universidade no município, o cenário formado pela instituição públicas, assim como os impactos da mudança de uma faculdade isolada no interior do estado para um campus da UEG: análise sobre oferta de vagas e mudanças no mercado de trabalho.

As considerações finais apontam as principais conclusões advindas da investigação e das análises feitas durante a pesquisa. Todavia, o trabalho não esgota as indagações a respeito do tema. Espera-se que contribua para uma percepção crítica tanto da comunidade acadêmica, como da sociedade em geral, no que se refere à expansão e interiorização do ensino superior no estado de Goiás: sua relevância social para o município de Quirinópolis.

2 EXPANSÃO, EVOLUÇÃO E REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Esta seção apresenta o processo de expansão, evolução e reorganização da educação superior no Brasil. Assim, a discussão gira em torno da reflexão acerca das publicações, tendo como ponto de apoio a análise em livros, ensaios e artigos sobre a implementação e efeitos da reforma da educação superior no país. Um regaste histórico com o intuito de contextualizar o trabalho em questão.

A universidade é uma instituição histórica e, portanto, enraizada em situações concretas que marcam os tempos. Suas relações com o contexto histórico mais amplo sempre estiveram atravessadas por contradições.

Para Dias Sobrinho (2005), a educação superior “sempre esteve muito proximamente relacionada com as forças dominantes em cada época, sempre recebeu as pressões próprias de cada tempo e, reciprocamente, sempre interferiu sobre a sociedade de cada época” (p. 64). Mas não só de adesão se fizeram as relações entre educação superior e sociedade e Estado: “também de crítica, de tentativas de defesa, exercício da autonomia e afirmação de suas especificidades e de seus valores” (p. 65).

Segundo a UNESCO (1995), a Educação Superior é parte do processo da formação humana e está relacionada com a história da sociedade. Na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, esta é identificada como: “Todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior [...] competentes do Estado” (p. 2).

De acordo com Dias Sobrinho (2005), a educação deixou de ser uma questão limitada aos âmbitos internos da escola e das famílias e ganhou espaços públicos em que se discute os problemas centrais da vida. Não é mais simplesmente problema de educadores, pais e alguns poucos decisores políticos e técnicos. É questão central em todo mundo, porque hoje se reconhece claramente que a educação interfere decisivamente nos destinos das sociedades e das empresas metanacionais.

A educação superior tem o desafio de enfrentar as contradições da regulação e da autonomia, tanto nos amplos espaços transnacionais dos sistemas globais e nas políticas públicas nacionais e institucionais, como nas esferas da subjetividade, isto é, na formação dos sujeitos.

2.1 Políticas educacionais para a educação superior, um olhar para a história

A educação superior tem tido tradicionalmente um papel de grande importância na transformação das sociedades como consequência da ação consciente de cidadãos bem formados do ponto de vista técnico e ético. O potencial formativo, intelectual e moral das instituições educativas, seu cabedal técnico e científico, sua capacidade de criticar e de criar soluções precisam das garantias de autonomia e liberdade, sobretudo para que se coloquem com maior propriedade a serviço dos valores acadêmicos e sociais, isto é, dos princípios normativos e das necessidades gerais da sociedade.

Segundo Dias Sobrinho (2005), ao longo de nove séculos de sua história¹, “a universidade tem formado inteligências e personalidades, produzindo conhecimentos e técnicas, desenvolvido os instrumentos e artefatos que impulsionam as fábricas e tem sido a instância crítica e criativa da cidadania e da vida democrática” (p. 30). Em outras palavras, a universidade tem sido a instituição da sociedade dedicada a desenvolver, em seus espaços e em seus processos, a formação dos sujeitos sociais em suas mais completas dimensões. “Ela é um espaço social em que os sujeitos sociais se formam e se constituem por intermédio de suas ações e experiências com o saber e com os outros” (p. 30).

O autor afirma ainda que a universidade é muito mais do que aquilo que dizem a seu respeito. Essa complexidade de sentidos tem a ver com o fato de que ela é uma instituição que se realiza por meio de práticas humanas e sociais, portanto, ações constitutivas do ético e do político. A ética exige que a universidade seja um espaço institucional de formação de seres sociais pensantes, críticos, reflexivos.

Classicamente a universidade tem sido pensada invocando-se a ideia de universidade, de soma de todos os conhecimentos e atividades intelectuais. Essa é a ideia da universidade construída na tradição europeia, desde seus primórdios em Bolonha, depois em Paris, no final do século XII, e que adquiriu sua força exemplar na universidade humboldtiana de Berlim, no começo do século XIX. Esse conceito de universidade, cujo centro é a construção do conhecimento não necessariamente vinculado aos interesses pragmáticos, como firmemente proposto pelos irmãos Humboldt, tornou-se um modelo amplamente reconhecido no mundo, consolidando a ideia da busca

¹ A universidade que se institucionalizou em todos os continentes, nos mais longínquos territórios e nas mais distintas culturas, é basicamente a universidade ocidental, aquela que teve suas origens em Bolonha, atingiu um grande auge em Paris (1215), Parma, Colônia, Montpellier, Salamanca, Oxford e Cambridge, se tornou modelo importante em Berlim, no século XIX, e, mais recentemente, nos Estados Unidos. Embora em diversos momentos e nos distintos países essa universidade tenha se organizado diferentemente e tenha proposto diferentes ênfases e prioridades de funções, é possível perceber um *ethos universitário* que caracteriza universalmente essa instituição secular voltada à formação, à construção do conhecimento, ao desenvolvimento da civilização (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 30)

desinteressada da verdade por uma comunidade aberta de acadêmicos isentos de preocupações particulares. Essa comunidade epistêmica seria institucionalmente constituída como autônoma, comprometida com o universal, porém, também datada e plantada em uma realidade específica. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 31-32)

A ideia clássica de universidade, “fundada na noção de universalidade”, de comunidade acadêmica produzindo conhecimentos desinteressados e livres, está hoje esmaecida ante a penetração de diferentes interesses e ideologias, nestes tempos de fragmentação e fugacidade, como será discutido mais à frente nesse trabalho. É verdade que essa ideia de universidade ainda tem adeptos e defensores. Estes defendem que a universidade não pode perder sua relação com o conhecimento, e, desta forma, o respeito à liberdade e aos valores que tendem à universalidade, que são os valores que definem a humanidade.

Mas, a universidade não pode ficar presa nas teias do passado. Por isso, é preciso alertar que podem ser anacrônicas aquelas defesas das ideias de uma universidade fundada na universidade e no saber desinteressado que venha a impedir qualquer movimento no sentido dos novos tempos. Além de essa instituição não mais corresponder a muitas das necessidades dos tempos atuais, tendo em conta a complexidade dos conhecimentos e as grandes alterações na vida dos indivíduos e da sociedade, é também preciso ter em mente que ela ao menos em parte também correspondia em cada tempo, aos ideais de preservação dos privilégios das elites sociais dos respectivos períodos históricos. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 32)

De um jeito ou de outro, quaisquer que tenham sido e sejam as suas marcas dominantes e suas contradições, a universidade sempre se fortaleceu e se transformou, em acordo ou descordo, respondendo às demandas majoritárias de seu tempo. Transforma-se por efeito das mudanças que ocorrem em todas as esferas, mas também produz as transformações do mundo. Não deve, entretanto, perder a capacidade de se autodeterminar.

No que concerne à expansão, evolução e reorganização da educação superior na América e no Brasil, Cunha (2007c) diz que, nas colônias espanholas da América, a universidade não foi uma instituição estranha. Na quarta década do século XVI foi fundada a primeira universidade no continente americano. “Ela surgiu em 1538, em São Domingos, significativamente, na ilha onde Colombo teria o primeiro contato com o Novo Mundo. Sua vida, entretanto, foi efêmera” (p. 15).

Segundo o autor, alguns anos mais tarde, em 1553, foi inaugurada no México a segunda universidade americana, esta longeva. Tinha as três faculdades usuais das universidades espanholas (Filosofia, Cânones/Direito, Teologia), incluindo, mais tarde, a de Medicina, operando com os mesmos privilégios da famosa Universidade de Salamanca.

Vieram, depois, “as universidades de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) e outras, de modo que ao tempo de nossa independência, havia 26 ou 27 universidades na América espanhola” (CUNHA, 2007c, p. 15). Já no Brasil, não havia nenhuma.

Esse fato tem servido como argumento para reforçar o lamento de pessoas que prefeririam que o Brasil fosse colonizado pelos espanhóis, no sentido de que assim, teríamos uma universidade logo cedo. A ausência de uma universidade no Brasil colônia determinou o seu aparecimento tardio, um século após a independência.

Um argumento frequentemente repetido é o de que Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo que mantivesse a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes. De um lado, a coroa concedia bolsas para brasileiros irem estudar em Coimbra, mas não queria que esses estudos fossem feitos aqui. Em 1800, por exemplo, a coroa instituiu, como prêmio, quatro bolsas de estudos para jovens brasileiros em Coimbra: duas em Matemática, uma em Medicina e outra em Cirurgia. Por outro lado, em resposta a um requerimento com a pretensão de se instalar um curso de medicina na região das minas, disse o Conselho Ultramarino, em 1768, fundamentando a negativa, que ‘um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias, era a necessidade de vir estudar em Portugal’. (CARVALHO, 1968, p. 72)

Em outro argumento, segundo Faria (1952), a Espanha encontrou nas suas colônias povos dotados de cultura superior, dificultando, assim, a disseminação da cultura dos conquistadores. As universidades teriam recebido, então, a função de preparar missionários conhecedores dos costumes dos nativos, capazes de pregar nas suas línguas.

Faria (1952) também aponta para a diferença entre os recursos docentes de ambos os países colonizadores. Segundo o autor, a Espanha tinha, no século XVI, oito Universidades (Universidade de Salamanca, Valença, Lérida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valladolid, Ovideo e Alcalá), famosas em toda a Europa, sendo a universidade de Salamanca de grande porte para a época, com 6 mil alunos e 60 cátedras. Ele afirma ainda que Portugal dispunha de apenas uma universidade, a de Coimbra, mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. De acordo com Faria (1952), a população espanhola chegava a 9 milhões de habitantes, ao passo que a portuguesa, apenas a 1,5 milhão de habitantes. Com mais habitante e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior do que a portuguesa. Por isso, afirma o autor, enquanto a Espanhola podia transferir recursos docentes para as colônias sem, com isso, prejudicar o ensino nas suas universidades, o mesmo não acontecia com Portugal.

Com esse breve histórico da inserção do ensino superior na América e no Brasil, passaremos agora a discutir de forma mais objetiva a evolução dessa modalidade de ensino no

Brasil. Como autor de base desse item, valemo-nos de Cunha (2007c), por considerar o texto desse autor com grande riqueza de detalhes.

Para início da reflexão, Cunha (2007c) divide, num primeiro momento, a história do ensino superior no Brasil em quatro períodos, iniciando-se em 1572, com término em 1945, após a queda de Vargas. Nesse tópico a análise se dará nos dois primeiros períodos, entre os anos de 1572 a 1808 (primeiro período), e 1808 a 1889 (segundo período), os períodos subsequentes, de 1889 a 1930 e de 1930 a 1945, serão discutidos em tópicos específicos, incluiremos ainda o período de 1945 a 1964 analisado em Cunha (2007b).

O primeiro período foi o da Colônia, iniciando-se em 1572, data de criação dos cursos de Artes e Teologia no colégio dos jesuítas da Bahia, provavelmente o primeiro curso superior no Brasil, estendendo-se até 1808, quando ocorreu a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro. E segundo período, o do império, iniciou-se, de fato, quando o Brasil era ainda colônia, em 1808, com a criação de um novo ensino superior, estendendo-se até 1889, com a queda da monarquia. O terceiro período, o da República oligárquica, teve início com o governo provisório de Deodoro e terminou com a instalação do governo provisório de Vargas, em 1930. O quarto período, a era Vargas, começou com a Revolução de 1930 e findou com a deposição do ditador, em 1945. Os limites não são rígidos, mas servem de referência básica para a exposição. Contudo, é preciso deixar claro que, embora tenha utilizado referências pertencentes a ‘campo político’ para denominar os períodos, os marcos fundamentais que os delimitam são interiores ao campo educacional. (CUNHA, 2007c, p. 19)

No entanto, existe um uma lógica anterior a 1572, que é necessário entender para acompanhar o processo de implantação e evolução do ensino superior no Brasil.

Seguindo essa linha de raciocínio, os padres da recém-criada (1540) Companhia de Jesus chegaram ao Brasil em 1548² com o governador-geral Tomé de Souza. Sua missão era a de cumprir o mandato real de conversão dos indígenas e dar apoio religioso aos colonos, função para a qual recebiam subsídios do Estado, bem como sesmarias destinadas à manutenção dos estabelecimentos que viessem a criar.

A pedagogia dos jesuítas inspirou-se nos *Institutos Oratória*, de Quintiliano, ‘redescoberto’ pelos educadores do Renascimento para o ensino de humanidades. Inspirou-se, também, na Universidade de Paris, centro de uma vigorosa restauração tomista nos princípios do século XVI, a *Ratio Studiorum* foi alterada em 1751, introduzindo novas disciplinas nos currículos, com o estudo das línguas vernáculas e das ciências naturais ocupando parte do tempo até então destinado ao estudo das humanidades (CUNHA, 2007c, p. 27).

²O primeiro colégio jesuíta no Brasil foi fundado na Bahia, sede do governo-geral, em 1550. Em 1553, começou a funcionar o curso de Humanidades e, em 1572, os cursos de Artes e Teologia (CUNHA, 2007c)

Segundo o autor, os estabelecimentos de ensino jesuítas previam um currículo único para os estudos escolares, dividido em dois graus, supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo: “os *studia inferiores*, correspondentes ao atual ensino secundário, e os *studia superiora*, correspondentes aos estudos universitários” (p. 27).

Nos colégios jesuítas do Brasil havia quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de Artes e o curso de Teologia.

O curso elementar, de duração não definida, consistia no ensino das ‘primeiras letras’ (ler, escrever, contar) e da doutrina religiosa católica; O curso de Humanidades, de dois anos de duração, abrangia o ensino da Gramática, da Retórica, das Humanidades, sendo realizado todo em latim. O uso da língua portuguesa era permitido somente nos recreios e feriados. No Brasil, o ensino das línguas grega e hebraica, foi substituído pelo tupi-guarani, de modo que os estudantes que viessem a se tornar padres dominassem o idioma dos indígenas; No curso de Artes, também chamado de curso de Ciências Naturais ou curso de Filosofia, ensinavam-se, durante três anos, Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica. Aristóteles era, como em todos os colégios, o principal autor estudado. Esse curso conferia os graus de bacharel e de licenciado. A diferença entre eles estava no número de pessoas que compunham a banca examinadora: três para bacharéis e cinco para os licenciados, estes os que pretendiam exercer o magistério; O curso de Teologia, de quatro anos de duração, conferia o grau de doutor. Seu currículo consistia em duas matérias básicas. A Teologia Moral, ou ‘lição de casos’, tratava de questões éticas relativas às práticas cotidianas, como, por exemplo, ‘se é lícito vender crédito mais caro do que a pronto pagamento’. A outra matéria a teologia especulativa, consistia no estudo do dogma católico (CUNHA, 2007c, p. 29-30).

Mas, de acordo com Cunha (2007c), embora os estudos do colégio da Bahia fossem idênticos aos do colégio dirigido pelos jesuítas na cidade de Évora, em Portugal, o grau conferido por aquele não tinha o mesmo “valor” deste último. Desse modo, os graduados em Artes por Évora podiam ingressar diretamente nos cursos de Medicina, Direito, Cânones e Teologia da Universidade de Coimbra, conforme as leis civis. Para o curso de Direito, a universidade requeria um ano de Lógica, não todo o curso de Artes. “Porém nem mesmo esse ano de lógica cursado na Bahia era reconhecido. Os graduados em artes na Bahia eram obrigados a repetir o curso em Coimbra ou em Évora, ou, ainda, a prestar exames de equivalência” (p. 33).

O autor afirma que na segunda metade do século XVII iniciou-se um longo processo de reivindicação para trazer para o Colégio da Bahia os privilégios do Colégio de Évora e, até mesmo, os da Universidade de Coimbra.

Ainda segundo Cunha (2007c), embora os colégios fundados em outras cidades prosperassem³ (o do Rio de Janeiro, atingindo porte superior aos demais), o da Bahia não só foi modelo para os outros, até a expulsão dos jesuítas⁴, como também apresentou inovações, como foi o caso da organização, no século XVIII, de uma faculdade de Matemática.

Durante o século XVIII, profundas transformações políticas, econômicas e culturais ocorreram em Portugal, repercutindo, como não podia deixar de acontecer, no Brasil. Foi nesse período que a Companhia de Jesus, principal responsável pelo ensino secundário e superior na Metrópole e na Colônia, foi expulsa do Império português, acarretando grandes transformações no panorama escolar.

No Brasil, segundo Azevedo (1971), a expulsão dos jesuítas provocou a desarticulação do sistema educacional escolar da Colônia. Foram fechados “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores e escolas de ler e escrever” (p. 47).

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou substituiu por um outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. (AZEVEDO, 1971, p. 47)

No lugar dos colégios e seminários fechados, foram criados tardiamente as “aulas régias”.

A educação que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais, os colégios de padres, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados, de acordo com os bispos pelos padres-mestres e capelão de engenho, que se tornaram, depois da saída dos jesuítas, os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros. Os mestres leigos dessas aulas e escolas, que não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina, mostravam, pelo geral, segundo testemunhos da época, não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma absoluta ausência de senso pedagógico (AZEVEDO, 1971, p. 51).

³ O colégio do Rio de Janeiro, fundado no século XVI, no Morro do Castelo, começou a oferecer curso de Filosofia em 1638. O colégio de Olinda, fundado no século XVI, iniciou cursos superiores em 1687. O colégio do Maranhão iniciou os estudos superiores pelo curso de teologia, em 1688, e só mais tarde organizou o curso de arte. O colégio do Pará iniciou o curso de artes em 1695, funcionando de modo complementar ao colégio do Maranhão. Havia colégios jesuítas funcionando há muito tempo nas vilas de São Paulo de Piratininga (desde 1554) e Santos (desde 1653). (Leite, 1938).

⁴ No ano de 1759, os padres jesuítas foram expulsos do reino português, e, conseqüentemente, do Brasil.

De acordo com Cunha (2007c), no que refere ao ensino superior, o fechamento dos colégios jesuítas, na Bahia, em Recife, em Olinda, em Piratininga, no Rio de Janeiro, em São Luís, em Belém e em Mariana, correspondeu à abertura de aulas de matérias isoladas e à criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda, este no prédio do antigo colégio dos padres jesuítas. Assim, com a interrupção do período Jesuíta, começava o período da política pombalina no Brasil.

No que concerne à política pombalina, Cunha (2007c) diz que consistiu num conjunto de medidas que visavam criar condições para que ocorresse em Portugal a industrialização que se processava na Inglaterra, de modo que se pudesse dispor dos requisitos econômicos para a quebra da situação de subordinação. “Era, em suma, uma tentativa de superar a dominação, tornando-se igual ao dominador, assimilando aquilo que lhe dava força para dominar: o poderio econômico” (p. 40).

A reforma da Universidade de Coimbra, de 1770. É a mais conhecida medida da reforma educacional de Pombal. Às suas quatro faculdades maiores, Teologia, Cânones, Direito e Medicina, foram acrescentadas as de Matemática e de Filosofia, destinada esta ao ensino das ciências naturais (CUNHA, 2007c, p. 51).

O autor afirma ainda que, em 1776, no Rio de Janeiro, os frades franciscanos criaram, autorizados pelo alvará régio, um curso superior⁵ no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro. Era na realidade, uma faculdade, organizada conforme a Universidade de Coimbra, já nos moldes da reforma pombalina.

Já em Olinda, segundo Cunha (2007c), em 1798 José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, Bispo de Olinda, elaborou em Lisboa os Estatutos do Seminário Episcopal Nossa Senhora da Graça de Olinda, cuja fundação, por alvará régio, foi condicionada à aceitação, por ele, de importantes cargos na Capitania de Pernambuco (governo interino, bispo de Olinda, diretor-geral dos estudos da capitania).

No que concerne ao ensino superior no império, a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, e a emergência do Estado Nacional, pouco depois, geraram a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia, ou melhor, de fundar todo um grau de ensino complementar distinto do anterior. “O novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso” (CUNHA, 2007c, p. 63).

⁵ O curso superior dos franciscanos funcionou, no Rio de Janeiro, ao menos até 1805.

A partir de 1808 foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subprodutos, formar profissionais liberais.

Assim, os cursos que preparavam os burocratas para o Estado eram os dos estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia da Marinha), os cursos de Medicina e Cirurgia e o de Matemática. Cunha (2007c) afirma que outros cursos foram criados para a formação de profissionais não militares para a burocracia do Estado, como os de Agronomia, de Química, de Desenho Técnico, de Economia Política e de Arquitetura. “Os cursos de Direito, criados já depois da independência, completaram esse elenco pela formação dos especialistas nas atividades mais numerosas da burocracia do Estado” (p. 64).

A reestruturação e ampliação do ensino superior no Brasil, a partir de 1808, fizeram que os estudos de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia se deslocassem dos cursos de Filosofia, controlados pela igreja, para cursos médicos e para a Academia Militar, e, muito mais tarde para a Escola Politécnica, que dela se separou (CUNHA, 2007c, p. 64).

O autor afirma ainda que o ensino superior, recriado a partir de 1808 e completado no Primeiro Reinado, foi estruturado em estabelecimentos isolados. Desde aquela época, entretanto, sucessivas tentativas procuravam reuni-los em universidade.

O ensino superior atual nasceu, assim, com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste. A independência política, em 1822, veio apenas acrescentar mais dois cursos, de direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários. (CUNHA, 2007c, p. 71)

O ensino superior permaneceu praticamente o mesmo em todo o Império. Cursos viraram academias, currículos foram modificados várias vezes, mas o panorama não mudou substancialmente.

Toda a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de alterar os padrões do ensino superior, a não ser indiretamente, pela construção de estradas de ferro, para as quais eram necessários engenheiros. As modificações mais notáveis foram a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a da Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois. A primeira originou-se da Escola Militar e a outra, da vontade do imperador, ambas num período em que, cessada a guerra contra o Paraguai (1864-70), construíam-se estradas, portos, serviços públicos de iluminação a gás, abriam-se fábricas de tecidos, de produtos alimentícios e químicos (CUNHA, 2007c, p. 71).

Segundo Silva (1974), em Portugal, até a época de Pombal, e no Brasil, até a vinda da Corte, o ensino público era estatal e religioso. Não só eram religiosos seus marcos principais

de referência, e até seu conteúdo, como também religiosa era a instituição que formava os professores (em geral, sacerdotes) e administrava as escolas: a Igreja Católica.

Antes da independência, mesmo durante a época pombalina, a educação escolar no Brasil era predominantemente estatal, religiosa ou secular. Raros eram os estabelecimentos de ensino dirigidos por particulares, embora houvesse quem lecionasse em suas residências artes manuais (costura, bordados, flores, enfeites, rendas), línguas, danças (SILVA, 1974, p. 154).

Depois da independência, formaram-se dois setores, o do ensino estatal (laico) e o do ensino particular (religioso ou laico). No entanto, defendida por uns, criticada por outros, a universidade não surgiu durante o império, embora não faltassem projetos e recomendações para tal.

2.1.1 O ensino superior no Brasil, da Primeira República (1889) ao Estado Novo (1945)

Será necessário, nesta seção, elencar algumas reflexões sobre a evolução do ensino superior ao longo da história, ainda que reconhecidamente elementar, não para acrescentar algo que ainda não tenha sido dito sobre o assunto, mas para uma aproximação da educação superior e de sua inserção na sociedade contemporânea, pois o tema tem muita complexidade, ou seja, uma reflexão sempre nos limita a alguns aspectos mais pertinentes

É predominantemente europeu o modelo de universidade que veio a ser adotado em diferentes momentos e finalmente alcançou todas as regiões do mundo, à medida que a economia capitalista se foi incorporando à construção do estado-nação. As formas e conteúdos da universidade moderna se edificam no século XIX europeu. Suas marcas essenciais são a institucionalização dos estudos da ciência, a consolidação de um modelo científico de produção de conhecimento, uma relação por vezes muito estreita e por vezes conflituosa com o desenvolvimento na sociedade, e a definição de um *ethos acadêmico*, que constituem as relações dos professores e estudantes com o saber, com a sociedade, com as profissões (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 65).

Nessa linha de raciocínio, de acordo Maciel; Lima; Gimenez (2016), a educação é destaque desde épocas passadas como forma de controle da população, pois, para os governantes daquele momento, esta seria uma maneira de “adestrar” a população, dando a ideia de que com isso haveria um progresso no país e alguns de seus problemas seriam solucionados. No século XIX já ocorreria a discriminação entre as classes, não sendo visto o ensino de uma mesma forma para todos, sendo assim, a aristocracia teria um ensino mais intelectual, e a classe

baixa da população receberia uma educação que preparava os indivíduos para o trabalho manual, um dos focos do século XIX.

Segundo os autores, a Educação Superior brasileira, desde a chegada da família real à Colônia em 1808, foi pensada para uma elite, estendendo-se esse ideário ao período monárquico e republicano. Denota uma política de controle criada “não para atender às necessidades de ampliação do conhecimento da sociedade, mas um bem cultural oferecido a grupos específicos e privilegiados e que, em nenhuma hipótese, visou a constituir um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento” (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 764).

Apesar de já ter elencado alguns aspectos do ensino superior no Brasil no tópico anterior, achamos por bem retomar o assunto, mostrando a transição da educação superior entre o Brasil colônia e o Brasil República.

Com o término da monarquia, instalou-se a República federativa. Mudou-se não somente a forma de Estado, de unitário para federativo, como a forma de governo, de monarquia para república. Costumou-se chamar de República Velha ou Primeira República ao período compreendido entre 1889 e 1930, quando subiu ao poder Getúlio Vargas. Com a nova forma de governo, a influência do positivismo na educação foi marcante. O positivismo, aliás, serviu de ideologia para os republicanos, pela influência dos militares responsáveis pela queda da monarquia (BOAVENTURA, 2009, p. 89).

Segundo Boaventura (2009), por influência do positivismo na educação, principalmente na educação superior, surgiram as escolas superiores, livres e não dependentes do Estado. Reforçaram-se os empreendimentos particulares, pois, até então, o ensino superior era totalmente público.

A história nos mostra que no Brasil, os estabelecimentos de educação superior, antes da chegada de D. João VI e a transferência da corte de Portugal para este país em 1808, já no final do período colonial, conforme o entendimento de Teixeira (2005), era a Universidade de Coimbra, pois era para lá que se deslocavam os “principais da terra”, geralmente para cursarem Direito, e através de algumas escolas jesuíticas isoladas espalhadas pelo Brasil, como discutido no item anterior.

O advento da República trouxera implícita a necessidade de ampla difusão do ensino e de profundas e urgentes mudanças na educação, que trazia subjacentes visões novas de mundo e de homem, consubstanciadas em um novo ideário político, pautado pelo desenvolvimento econômico de base cafeeira e pelo desenvolvimento cultural do chamado mundo moderno (COELHO; SCHULZ, 2005, p. 99).

De acordo com Coelho; Schulz (2005), ao abrir-se um novo período político na história do país com a Proclamação e com o reinado do café, “durante o qual, por 36 anos, estaria o

poder em mãos da aristocracia rural do café e dos senhores de terras” (p. 99), abriu-se também um novo período na história da educação brasileira, que durante a República buscou se reorganizar.

Segundo Teixeira (2005), os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil assumiram o formato de escolas isoladas, de caráter vocacional e perfil laico. Eram, em geral, instituições de pequeno porte, divorciadas da pesquisa e devotadas ao ensino dos profissionais liberais, principalmente Medicina, Engenharia e Direito.

Preparar mão-de-obra, capacitar profissionais, fazer seleções sociais, formar elites, operacionalizar o mercado, produzir a autonomia e a emancipação de indivíduos e da sociedade, formar cidadãos, conservar e socializar a cultura e a história, construir novos conhecimentos, desenvolver a ciência e a tecnologia, aumentar a competitividade das empresas e dos países, prestar serviços à comunidade, elevar a consciência da população, aprofundar os valores da democracia, acrescentar humanidade ao gênero humano, tudo isso e ainda muito mais, ou muito menos que isso, conforme as relações de forças que se enfrentam em cada momento e lugar, com todas as contradições que há nessas demandas, são funções da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 113).

Segundo Dias Sobrinho (2005), se a educação superior precisa atender também às demandas pontuais, que muitas vezes se apresentam como se fossem os verdadeiros objetivos de um país, ela não pode deixar que a sua função primordial de pedagogia social seja anulada pela ideologia utilitarista do mercantilismo.

Desta forma, Cunha (2007c), ao falar dos cursos implantados no Brasil, diz que, proclamada a independência do Brasil, em 1822, surgiu como um dos primeiros problemas o da formação de quadros para a burocracia do novo Estado, sendo criado o primeiro curso de Direito⁶ no Brasil.

Em 9 de janeiro de 1823, um decreto do imperador criou no Município da Corte um curso jurídico, mas foi só em 2 de março de 1825 que o Visconde de Cachoeira, então Conselheiro de Estado, elaborou um projeto de estatuto, o qual foi utilizado, dois anos mais tarde, para reger o funcionamento dos cursos jurídicos que vieram a ser efetivamente criados (CUNHA, 2007c, p. 101).

Já o ensino de Engenharia, segundo Cunha (2007c), surgiu no Brasil (1810), como em outros países, da diferenciação⁷ do ensino militar. No entanto, foi somente em 1874 que o

⁶ Sendo esses cursos jurídicos transformados em faculdades de Direito trinta (30) anos mais tarde, em 1854, por decreto de 28 de abril daquele ano.

⁷ Os diplomados pela academia Real Militar, criada pelo príncipe regente, no Rio de Janeiro, em 1810, não se destinavam exclusivamente às atividades bélicas. O texto da carta de lei de 4 de dezembro que a instituiu deixava bem clara a destinação também “civil” dos profissionais lá formados. (CUNHA, 2007c, p. 95)

ensino de Engenharia passou a ser totalmente realizado em estabelecimentos não militares e voltado para objetivos não militares.

Cunha (2007c) afirma ainda que, além dos cursos mencionados, outros foram criados e tiveram duração variada, dentre eles: A academia de Belas Artes, criada em 1816, inicialmente com o nome de Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Apesar de não chegar a funcionar com esse nome, foi recriada em 1820, com o nome de Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil; a partir de 1824, firmou-se a denominação (imperial) Academia de Belas-Artes. Em 1808, foi criada uma cadeira (avulsa) para o ensino de Economia Política, no Rio de Janeiro; Em 1889, foi criada uma cadeira para o ensino de Matemática Superior, em Pernambuco; Um decreto de 28 de janeiro de 1817 criou uma cadeira de Química na Bahia; Em 1817, foi criada uma cadeira de História em Ouro Preto; A mesma cadeira que deveria ensinar História, em Ouro Preto, ensinaria também Desenho. Em 1818, foi criada uma cadeira de Desenho técnico na Bahia e uma aula de Desenho e Figura; Ainda na Bahia, em 1818, foi criada uma cadeira de música e, em 1841, no Rio de Janeiro, o Conservatório de Música.

No Brasil, as primeiras unidades do novo ensino superior apareceram sob forma de aulas e cadeiras. Estas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que, com seus próprios meios (livros, instrumentos cirúrgicos etc.), ensinava seus alunos em locais improvisados, fosse um hospital ou sua própria residência. Essas unidades simples podiam estar aglomeradas em cursos, dotados de reduzida burocracia. Foram as escolas, academias e faculdades, surgidas mais tarde, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não docentes, meios de ensino e locais próprios (CUNHA, 2007c, p. 91).

Assim, os rumos da educação no país, ao longo dos anos, foram sendo alterados, afetando sua materialização, a exemplo de políticas desdobradas em diferentes programas e documentos, favorecendo ajustes e reajustes necessários às adequações econômicas e sociais de uma sociedade cada vez mais submetida ao grande capital.

A história da educação superior no Brasil não pode ser analisada sem considerar-se sua relação com o desenvolvimento sócio-histórico brasileiro. A história de nossa sociedade é marcada pelo elitismo e pela exclusão, com implicações semelhantes em nossa educação e conseqüentemente no ensino superior. Do período colonial, passando pelo Império até a Primeira República, os projetos e iniciativas no campo do ensino superior evidenciaram esses dois traços: um ensino voltado para as elites, para aqueles que podiam pagar e uma série de obstáculos e mecanismos que excluía a maior parte da população do acesso ao nível superior (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009, p. 10).

Ainda sobre o ensino superior na Primeira República, ou seja, o período que vai da proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930⁸, chamado comumente de “República Velha”, de “Primeira República” ou de “República Oligárquica”:

Foi durante esse período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Seu crescimento foi bastante grande, tendo ocorrido correlativamente à facilitação do ingresso no ensino superior. Esse fenômeno foi produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo (CUNHA 2007c, p. 133).

Segundo o autor, foi também nesse período que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais as que vigaram. Nessa mesma linha de raciocínio, Boaventura (2009, p. 89) diz que: “Enfim, com a primeira República apareceram as tão esperadas universidades, no Rio de Janeiro (1920) e em Minas Gerais (1927)”.

Houve sempre uma procura da educação superior sob forma de universidade. A universidade é um fenômeno muito recente na história educacional brasileira. Tem menos de um século. Iniciou, precisamente, em 1920. Todavia, a luta pela busca da primeira universidade é muito antiga, começou na Colônia, atravessou todo o Império, de 1822 a 1889, alcançou a República, que se instalou em 1889. A forma universitária da educação superior só se efetivou nas comemorações da independência, em 1920 (BOAVENTURA, 2009, p. 78).

Cunha (2007c) afirma que, ao fim dos anos 80 do século XIX, o ensino superior era limitado em número de estabelecimentos e de estudantes. Havia escolas superiores voltadas para áreas reduzidas do saber (Medicina e correlatos, Engenharia e correlatos, Direito e Agronomia), localizadas em apenas sete cidades: Rio de Janeiro, São Paulo, Ouro Preto, Salvador, Recife/Olinda, Cruz das Almas (BA) e Pelotas (RS). Durante a Primeira República, o leque de cursos se ampliou e o número de escolas superiores se multiplicaram, chegando a muitas cidades delas desprovidas.

Segundo Boaventura (2009), “no final do Império, o quadro da educação superior era muito reduzido e muito pobre, não contando com as estruturas universitárias que organizassem o conhecimento com amplitude e universalização do saber” (p. 89).

⁸ Essa demarcação, comum na historiografia, é conveniente para o estudo das transformações sofridas pelo ensino superior. Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant em 1890-1891, e o seu término, com o início da política da era Vargas, desencadeada em 1930-1931. (CUNHA, 2007c, p. 133)

A estrutura da educação superior deixada pelo Império era uma estrutura secular, elitista, cujo processo de laicização encontrava-se em vias de desenvolvimento e consolidação, sofrendo forte resistência da ala católica conservadora, que não queria abrir mão da posse dos seus domínios e do seu poder. Com a secularização do ensino, que se tornara público, perdendo, aos poucos, o caráter religioso, a Igreja Católica deixava de ser a única gestora da educação, sendo substituída por um corpo de funcionários do Estado, organizado segundo padrões burocráticos seculares. (COELHO; SCHULZ, 2005, p. 112).

Destarte, de acordo com Cunha (2007c), as transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de ensino superior, produzido pelas transformações econômicas e institucionais. Outro fator, este ideológico, foi a luta de liberais e de positivistas⁹ pelo “ensino livre” e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.

Antes de continuarmos com o raciocínio cronológico da evolução do ensino superior no Brasil, precisamos fazer um apêndice e voltar um pouco para tentar explicar o que foi chamado de “facilitação do acesso ao ensino superior”, pois consideramos que esse aspecto é de grande relevância para o raciocínio em questão, uma vez que, com a abertura do novo período político e conseqüentemente as transformações econômicas, a sociedade iria, como já comentado, precisar de novos burocratas.

Segundo Cunha (2007c), a admissão dos candidatos às escolas superiores estava condicionada, desde 1808, à aprovação nos chamados exames preparatórios, prestados no estabelecimento de ensino procurado. Mais tarde, a partir de 1837, os concluintes do curso secundário do recém-criado Colégio Pedro II passaram a ter o privilégio de matrícula, sem exames, em qualquer escola superior do Império.

As contínuas e crescentes pressões dos candidatos, tendo em vista a facilitação do ingresso no ensino superior e a integração das elites locais no e pelo Estado centralizado fizeram que se tomassem numerosas medidas tendentes a diminuir os obstáculos representados pelos exames preparatórios.

⁹ Segundo a linha de raciocínio dos positivistas, os diplomas escolares não atestavam o mérito dos profissionais, nem seria possível garantir o ensino das melhores doutrinas e técnicas pelas escolas. Propunham a abolição dos privilégios dos diplomas no exercício de ocupações, principalmente em cargos público, incluindo-se, aí, o de professores das escolas superiores. Alegavam que o provimento dos cargos públicos deveria ser feito pela verificação da competência dos candidatos através de concurso e da avaliação de seus trabalhos anteriores (CUNHA, 2007).

Pelo decreto 981, de 8 de novembro de 1890, foi baixado um novo regulamento para o ensino primário e secundário do Distrito Federal. O regulamento elaborado por Benjamin Constant, redefinia o currículo do Colégio Pedro II, então denominado Ginásio Nacional. No final da última série os estudantes seriam submetidos a um ‘exame de madureza’ e, se aprovados, poderiam se matricular, sem outros exames, em qualquer escola superior do país. O ponto mais importante dessa reforma, foi a extensão desse privilégio aos colégios organizados pelos governos estaduais, desde que adotassem currículos semelhantes ao do Ginásio Nacional (CUNHA 2007c, p, 155).

Além do alargamento dos canais de acesso ao ensino superior, Benjamin Constant criou condições legais para que escolas superiores particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas escolas federais¹⁰, sucedendo o que segue:

Em 2 de janeiro de 1891, surgiram dois decretos com providências nessa direção. O decreto 1.232-G criava o Conselho de Instrução Superior com a competência para aprovar os programas de ensino das escolas federais e das que lhes fossem equiparadas; de propor ao governo Federal os regulamentos para a inspeção das faculdades livres; de criar novos estabelecimentos de ensino; de nomear as comissões e os delegados estaduais para a inspeção dos estabelecimentos federais e das faculdades livres. O decreto 1.232-H determinava novo regulamento para as faculdades de direito existentes, a de São Paulo e a de Pernambuco. Ele permitia aos governos estaduais e a particulares a fundação de escolas de Direito. Se seus currículos incluíssem as cadeiras lecionadas nas faculdades federais, se fossem aprovados pela inspeção periódica, e seus exames assistidos, por representantes do Conselho Superior, os diplomas por eles expedidos teriam o valor dos expedidos pelas faculdades de São Paulo e Pernambuco. (CUNHA, 2007c, p. 156)

O movimento de facilitação do acesso ao ensino superior, desafogado pela política educacional de Benjamin Constant, ganhou tal dinamismo que provocou a alteração dessa mesma política, embora não mudasse o curso geral do processo.

A reforma Benjamin Constant Botelho de Magalhães foi a que recebeu maior influência do positivismo. Como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890-1891), ele permitiu aos particulares e aos governos estaduais a abertura de escolas de Direito, contanto que incluíssem as disciplinas lecionadas nas faculdades oficiais. As escolas particulares poderiam conceder

¹⁰ A esfera nacional tinha grande importância, pois possuía o poder de conferir títulos acadêmicos dotados de validade jurídica em todo país. O diploma do ensino secundário da esfera nacional, e do Colégio Pedro II, dava direito ao ingresso em qualquer escola de grau superior, enquanto os egressos das escolas secundárias da esfera provincial eram obrigados a prestar exames de habilitação junto àquelas escolas. [...] os diplomas conferidos pelas escolas secundárias particulares, por melhores que elas fossem, não garantiam o ingresso direto dos seus alunos nas escolas superiores. Deles eram exigidos, como dos egressos das escolas estatais provinciais, a prestação de exames de habilitação (Cunha, 2007c, p. 80). Referente a essa mesma linha de raciocínio, as universidades federais teriam o poder de conceder títulos, dignidades e outros privilégios com validade em todo o território nacional. As estaduais e particulares poderiam ser a elas equiparadas desde que tivessem seus estatutos aprovados pelo Ministério da Educação, fossem fiscalizadas e atendessem a outras exigências (CUNHA, 2007c, p. 264).

diplomas do mesmo valor das faculdades federais. Em Salvador, por exemplo, criou-se a Faculdade Livre de Direito da Bahia, em 1891. Uma missão presbiteriana instituiu a Escola de Engenharia do *Mackenzie College*, em 1896. A expansão foi rápida. De 1891, ano da reforma Benjamin Constant, até 1910, foram criadas 27 escolas superiores. Quatro vezes mais do que as faculdades existentes no Império (BOAVENTURA, 2009, p. 90).

Segundo Boaventura (2009); Cunha (2007c), no período que vai da reforma Benjamin Constant, em 1891, até 1910, ano imediatamente anterior ao da reforma Rivadávia Corrêa em 1911, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: “9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, 8 de Direito, 4 de Engenharia, 3 de Economia e 3 de Agronomia” (CUNHA, 2007c, p, 158).

Em 13 de dezembro de 1910, quando se discutia no Congresso o projeto de lei do orçamento da União para o ano seguinte, os deputados João Simplicio, Carlos Cavalcante e Carlos Garcia, da bancada gaúcha, apresentaram uma emenda à lei orçamentária, autorizando o Executivo a reformar o ensino secundário e superior mantidos pelo Governo Federal. Aos estabelecimentos federais de ensino superior, a reforma deveria conceder autonomia financeira, disciplinar, pedagógica e administrativa diante do governo; os candidatos passariam a ser selecionados por exames de admissão. Aos estabelecimentos secundários, além de conceder idêntica autonomia, a reforma pretendia dar ao seu ensino caráter prático, libertando-o da condição subalterna de curso preparatório do ensino superior (CUNHA, 2007c, p. 162).

Ainda segundo o autor, com os poderes conferido pela lei orçamentaria, o Marechal Hermes da Fonseca, presidente da República, promulgou por decreto (decreto 8.659, de 5 de abril de 1911), a Lei orgânica do Ensino superior e do fundamental da República, redigido pelo ministro do Interior, o deputado gaúcho Rivadávia da Cunha Corrêa. A Lei orgânica, entre outros, tinha como principais pontos: os estabelecimentos de ensino criados pelo governo federal não gozariam de qualquer espécie de privilégio, nem o Colégio Pedro II de garantir matrícula dos seus concluintes em qualquer escola superior, nem as faculdades estatais de emitir diplomas conferidores de exclusividade no exercício profissional; instituiu o exame de admissão, sendo que este deveria constar de uma prova escrita sobre os conhecimentos que se quisesse verificar, e de uma prova oral sobre línguas e ciências; As escolas superiores, criadas pelos estados e por particulares, deixavam de sofrer qualquer fiscalização da parte do governo federal, tendo seus currículos organizados conforme as determinações do seu próprio corpo docente.

Cunha (2007c) segue afirmando que os críticos diziam que as exigências dos exames de admissão diminuiriam para que as faculdades não ficassem sem alunos¹¹. Assim, livres de qualquer fiscalização, abriram-se faculdades particulares que facilitavam ao máximo os exames, de modo que aumentassem suas receitas. “O fato é que aumentou bastante a oferta de ensino superior durante a vigência da lei orgânica (1911-1915)” (CUNHA, 2007c, p. 165).

Com o tumulto causado pela lei orgânica de 1911, com a abertura de diversas faculdades particulares, em 18 de março de 1915 foi promulgado no governo de Venceslau Brás, então Presidente da República, o decreto 11.530/1915, que tinha com intuito reorganizar o ensino secundário e superior em todo o país.

[...] a reforma do ministro Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, no governo Venceslau Braz. Em 18 de março de 1915, publicou-se o Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganizou o ensino secundário e o superior em todo o país, instituiu a figura do professor catedrático em substituição do professor ordinário da lei orgânica da reforma Rivadávia Correa. Esse decreto foi sumamente importante para a criação da primeira universidade federal por dispor, no artigo 6º, que, quando o governo federal achasse oportuno, reuniria em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina existentes no Rio de Janeiro, incorporando uma das Faculdades Livres de Direito. A condição para que se criasse a universidade estava clara, faltava apenas a oportunidade que não demorou (BOAVENTURA, 2009, p. 90-91).

Entre os pontos da reforma anterior, propostos através da Lei orgânica de Rivadávia Corrêa em 1911, nessa nova reforma, de Carlos Maximiliano, realizada em 1915, foram mantidos dois pontos: a destituição do privilégio dos diplomas do Colégio Pedro II e a instituição dos exames de admissão, então rebatizados de exames vestibulares, para a seleção do ensino superior. Ao Conselho Superior de Ensino, criado na reforma anterior, acrescentou a atribuição de fiscalizar as escolas não mantidas pelo governo federal.

É desse decreto que renasceu a figura do professor catedrático, substituindo a do professor ordinário da Lei orgânica. O cargo de professor catedrático era vitalício¹², como aliás, todos os cargos mais elevados do magistério superior, desde o Brasil império.

Feito essa breve análise da facilitação do acesso ao ensino superior, continuaremos a análise cronológica da evolução do ensino superior no Brasil. Assim, em 1915, a educação, no

¹¹ No primeiro exame de admissão à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 50% dos candidatos foram reprovados, e, por serem portadores de certificados de bacharéis em Letras, seriam automaticamente matriculados, no período anterior ao Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911. (BRASIL, 1911).

¹² A substituição só ocorreria por vontade do professor, por sua morte ou por sua aposentadoria após uma certa idade e/ou tempo de serviço (a chamada jubilação). Mas havia uma diferença importante dos catedráticos para os professores ordinários e outras denominações precedentes. Os catedráticos eram escolhidos por concurso, concorrendo com tese escritas, após o que eram nomeados pelo governo. (CUNHA, 2007c, p. 169)

Brasil, era vista como uma tarefa mais difícil do que nunca pela situação em que se vivia naquela época, pois ocorria neste período a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Aproveitando o ensejo da Lei orgânica de abril de 1911, surgiu em São Paulo, sob a liderança de Eduardo Guimarães, uma curiosa sociedade. Vinte profissionais de nível superior (11 médicos, 4 farmacêuticos, 3 dentistas e 2 advogados) uniram-se a Luís Antônio dos Santos, denominado “sócio capitalista”, e fundaram uma sociedade civil, a Universidade de São Paulo.

O capital da sociedade foi constituído pelo equipamento dos laboratórios de Física, Química, História natural e outros, de uma farmácia, de um gabinete de Clínica Dentária e de um consultório veterinário fornecido pelo ‘sócio capitalista’. Em troca ele deveria receber parte da renda da sociedade, mas financiaria o déficit, caso existisse. Enquanto a universidade não tivesse pago a dívida contraída, reposto e remunerado o capital, o ‘sócio capitalista’ seria o administrador geral da sociedade, ‘investido de plenos, gerais, ilimitados e irrevogável poderes’. Mesmo paga toda a dívida, ele continuaria a ter direito a um lugar permanente na administração financeira da universidade. No caso de sua morte, a sociedade se tornaria devedora de seus herdeiros, devendo ser dissolvida, ao fim de seis meses, se não pudesse saldar a dívida. Mas, poucos meses após o registro dos estatutos que continham esses dispositivos e iniciadas as aulas, o ‘sócio capitalista’, por sua própria iniciativa, retirou-se da sociedade, tendo a universidade pago a dívida e assumido o compromisso de manter certos funcionários nos cargos que ocupavam (CUNHA, 2007c, p. 180).

Segundo o autor, a Universidade de São Paulo foi fundada a 19 de novembro de 1911. As escolas superiores deveriam ser as de Belas-Artes; Ciências, Filosofia e Letras; Agronomia e Zootecnia; Medicina Veterinária; Comércio; Farmácia; Odontologia; Medicina e Cirurgia; Engenharia; Direito. A universidade seria dirigida por um conselho superior formado pelos diretores das escolas superiores citadas, do reitor, do administrador geral (o “sócio capitalista”, originalmente), do secretário geral e do consultor jurídico.

A Universidade de São Paulo foi solenemente inaugurada a 23 de março de 1912. Em 1915, segundo dados colhidos por Cunha (2007c), a universidade chegou a ter cerca de 700 alunos e 100 professores.

A Universidade de São Paulo cresceu rapidamente. Em 1916, uniram-se a ela mais duas instituições: a academia de Ciências de São Paulo e a Associação Beneficente Universitária. As três instituições passaram a compor a união universitária, uma associação mais abrangente. (Cunha, 2007c, p. 182)

No entanto, essa Universidade foi considerada de vida curta¹³.

¹³ Entre as faculdades de vida curta, Cunha (2007c), ainda elenca: a Universidade de Manaus, criada em 1909 e dissolvendo-se em 1926, fragmentando-se em 3 estabelecimentos isolados; a Universidade do Paraná, instalada em 1912 e fechada em 1915.

É possível que a Universidade de São Paulo não tenha durado muito mais tempo após 1917. Ao contrário das demais universidades passageiras, dela não restou uma só escola superior que servisse de núcleo de outra universidade futura. A Universidade de São Paulo de vida longa, criada em 1934 pelo governo estadual, reuniu as escolas oficiais existentes, entre elas as de Medicina, Odontologia e Direito (CUNHA, 2007c, p. 185).

A primeira instituição de ensino superior no Brasil que vingou com o nome de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, como já citado, criada em 1920. No bojo da correção da reforma Rivadávia Corrêa em 1911, aproveitando da acumulação de força que tinha como objetivo retomar o controle do ensino secundário e superior, a reforma Carlos Maximiliano, em 1915, criou condições institucionais para o surgimento da universidade.

Segundo Souza; Ribeiro; Lopes (2010), a partir de 1915 já eram feitas campanhas e realizações utilizando como veículo a educação, tentando combater o analfabetismo, propagar a educação primária, defender o patriotismo, entre outras ações que se pretendia para a implantação da educação no Brasil, sendo estes alguns dos motivos pelos quais a educação era vista com tanto entusiasmo. Ainda de acordo com os autores, a educação seria um dos maiores problemas do Brasil, pois dela derivavam os outros problemas sociais, econômicos e políticos, cujo ato de educar deve-se constituir *a priori* para solucionar o problema da desigualdade social.

Ainda nessa linha de raciocínio, Azevedo (1976) diz que os movimentos sociais de 1920 em favor da educação pública e da organização da educação superior a partir da estruturação de um sistema universitário no país resultaram, um pouco mais tarde, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁴, e no Estatuto das Universidades Brasileiras, mais conhecido como Reforma Francisco Campos.

No que concerne à universidade enquanto instituição, para corroborar essa análise, Dourado (2008) diz que a institucionalização da educação superior, tendo por norte a organização acadêmica como Universidade, é recente no Brasil e data de 1920.

Segundo o autor, Primeiro a Coroa negou-a aos jesuítas; depois, durante o Império e a República Velha, apesar dos muitos projetos e do grande entusiasmo, a ideia jamais se efetivou.

A criação de universidade no país é balizado pela Reforma Carlos Maximiliano (Decreto nº 11.530/1915) que reorganiza o ensino secundário e superior. Nesse contexto, as ações e legislações implementadas objetivavam a consolidação da Universidade Brasileira e, ao mesmo tempo, a normatização desta adquirindo especial realce as questões relativas a autonomia e as formas de organização e gestão. (DOURADO, 2008, p. 2)

¹⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19851/31. (BRASIL, 1931)

De acordo com Fávero (1999), o Governo Federal cria em 1920, apoiado na Reforma de Carlos Maximiliano em 1915, através do Decreto nº 24.343/1920, a primeira instituição universitária no País, a Universidade do Rio de Janeiro. No período, o Reitor e os diretores das unidades foram nomeados pelo Presidente da República.

Dez anos depois da reforma Carlos Maximiliano, outra foi realizada, a última da Primeira República. O decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, tratou da reforma do ensino secundário e do superior, assim como os decretos de 1911 e 1915.

[...] a visão de educação superior construída pelos presidentes da Primeira República não poderia ser outra senão uma visão pequeno-burguesa e de classe média, ao lado de uma visão burguesa e elitista cujos interesses, teoricamente estavam em consonância com os interesses nacionais, estando, porém, na realidade, em maior sintonia com os interesses das elites hegemônicas, que exerciam o predomínio econômico e político sobre as demais classes, cabendo-lhes fixar os rumos da sociedade, dando-lhe a direção (COELHO; SCHULZ, 2005, p. 111).

Ao contrário das outras duas reformas, a de 1925 não ficou conhecida pelo nome do ministro de Interior, e sim pelo de Juvenil da Rocha Vaz, catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, seu primeiro redator. “Essa reforma objetivou o reforço do controle do Estado, particularmente do governo federal, sobre o aparelho escolar, numa tentativa de estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais que vieram a desembocar na revolução que pôs fim ao regime, em 1930” (CUNHA, 2007c, p. 170).

Foi criado o Departamento Nacional do Ensino (DNE) para gerir educação escolar oficial e equiparada, sendo suprimida o Conselho Superior de Ensino. O Conselho Nacional de Ensino, criado em sua substituição, tinha mero papel de assessoria. Se, pela reforma Carlos Maximiliano, de 1915, era ele que equiparava e fiscalizava as escolas superiores não-oficiais, o conselho de 1925 apenas dava parecer sobre a oportunidade de se equiparar tal ou qual estabelecimento: as decisões cabiam ao DNE. Isso propiciava uma grande centralização de poder, já que o diretor-geral do DNE era nomeado pelo presidente da República, sem qualquer restrição (CUNHA, 2007c, p. 170).

Segundo Cunha (2007c), na reforma Rocha Vaz de 1925, ainda tentando resolver o problema da facilitação do ingresso nas escolas superiores, em função da quantidade de faculdades particulares abertas no país, o caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares sofreu aperfeiçoamento. Pelo regime de 1915, não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer. Todos os estudantes que fossem aprovados tinham direito à matrícula. A reforma de 1925 estabelecia o dever do diretor de cada faculdade na fixação do número de vagas, a cada ano. O objetivo dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela

diminuição do número de estudantes em certos cursos, e conduzir os estudantes a cursos menos procurados.

Em 1927 foi criada a Universidade de Minas Gerais. Pouco depois da criação dessa universidade, o Governo Federal baixou normas regulando a instalação de universidades nos estados. Era uma maneira de lhes impor condições de funcionamento e, por essa via, controlar seu produto.

Em 28 de dezembro de 1928, foi promulgada o decreto 5.616 apresentando aquelas condições e, em abril do ano seguinte ocorreu sua regulamentação. Esses documentos diziam que as universidades, criadas nos estados gozariam de ‘perfeita autonomia administrativa, econômicas e didática’ (CUNHA 2007c, p. 191).

A revolução de 1930 abriu um novo panorama na história política do país, na qual ao aparelho educacional sofreu alterações de grande envergadura.

Ao início da era Vargas, segundo Cunha (2007c), em 1930, havia no Brasil três Universidades: a do Rio de Janeiro; a de Minas gerais; e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, esta sem o nome de universidade, mas progressivamente diferenciada em suas atividades acadêmicas.

Em 11 de abril de 1931¹⁵ foi promulgado o decreto 19.851, autodenominado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo os padrões de organização do ensino superior em todo o país. Com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, não foram traçados padrões organizacionais para outras universidades que viessem a ser fundadas, embora surgissem limitações a iniciativas desse tipo. Depois de 11 anos, já criada, também, a Universidade de Minas Gerais, surgiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, modelo único de organização didático-administrativa do ensino superior, embora admitisse certas variações regionais, sempre a juízo do Ministério da Educação.

Com a reforma do Ensino Superior promovida pelo Ministro Francisco Campos, em 1931, acentuou-se a concessão da autonomia relativa à universidade, como uma preparação para a autonomia plena.

Outro instrumento de grande importância no tocante a estruturação e consolidação da educação superior no país refere-se à edição de dois decretos, com suas respectivas exposições de motivos, os decretos 19.851/1931 (relativo ao Estatuto das Universidades Brasileiras) e 19.852/1931 (que dispõe sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro). Estes dispositivos

¹⁵ É também em 11 de abril de 1931, que se criou o Conselho Nacional de Educação, através do decreto 18.950. O conselho tinha maioria dos seus membros vinculados ao ensino superior.

normativizam a educação superior e buscavam regular a constituição de universidades sob a égide do governo central. (DOURADO, 2008, p. 2)

Dezessete anos depois de criada, a Universidade do Rio de Janeiro foi mais uma vez reorganizada (a primeira vez foi em 1931) e passou a se chamar Universidade do Brasil. Já não era, então, a pequena e simples instituição composta de três escolas superiores (Engenharia, Direito e Medicina), encimadas por uma singela administração. Em 1937, a Universidade atingiu grandes dimensões, prevendo-se 15 escolas superiores e 14 institutos. Suas escolas passaram a ter maior prestígio, todas elas qualificadas de nacionais.

Segundo Cunha (2007c), a Universidade do Brasil contaria, também, com um Hospital de Clínicas e, como instituições complementares, o Colégio Universitário, para o ensino secundário complementar, e a Escola Ana Néri, para o ensino de enfermagem e Serviços Sociais.

Sguissardi (2004) diz que, na contramão desses processos e buscando uma concepção ampla de educação superior, criam-se duas universidades: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF).

Foi após o advento da ‘revolução de 30’, com seus ares modernizantes, que tomaram corpo dois projetos até certo ponto assemelhados nos seus propósitos básicos: o da Universidade de São Paulo – USP (1934) – e da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935). Nesta, fez-se presente o espírito liberal-progressista de Anísio Teixeira. Mas a obra de Anísio, a UDF, pouco tempo depois iria sucumbir ao elitismo conservador representado pelo Ministro Capanema, a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sob a pressão da igreja. A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à ‘ordem’ e às ‘boas relações’ Universidade-Estado. (SGUISSARDI 2004, p. 35)

O autor afirma ainda que a universidade sobreviveu, porém mais como federação de escolas do que como efetiva universidade, revestindo-se dos traços do modelo napoleônico, profissional.

Silva (2008) afirma que, não obstante ter se estruturado a partir de escolas existentes, a USP foi a primeira universidade brasileira a possuir uma estrutura organizacional.

De acordo com Dourado (2008), a década de 1930 foi emblemática para a consolidação de Universidades no Brasil, com forte apelo centralizador por parte do governo central. O autor afirma que tal situação vai se recrudescer por meio das diretrizes ideológicas, marcadas pela centralização e autoritarismo, que vão constituir a lógica política do Estado Novo no Brasil.

Segundo Fávero (1999), as diretrizes ideológicas que vão nortear a educação durante o Estado Novo (1937-1945), “são pautadas por caráter fortemente centralizador e autoritário, o que traz sérios problemas para as instituições universitárias” (p. 3).

No período, as universidades se tornam vítimas de uma organização monolítica do Estado, sem qualquer autonomia. Há uma exacerbada centralização de todos os serviços, decorrendo daí a concepção de que o processo educativo poderia ser objeto de estrito controle legal. Com essa orientação, o Governo chama para si, [...], o pleno direito de designar em comissão os dirigentes universitários. Assim, tanto o reitor como os diretores de unidades são escolhidos pelo Presidente da República, dentre os respectivos catedráticos. (FÁVERO 1999, p. 3)

Em outubro de 1940, Segundo Cunha (2007c), o presidente da República autorizou o funcionamento das Faculdades Católicas, no Rio de Janeiro, abrangendo duas unidades, a Faculdade de Direito e a Faculdade de Filosofia, oferecendo esta os cursos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, Geografia e História, Ciências Sociais, Pedagogia, com inauguração solene em 1941. “Em 1943, foi incorporada ao conjunto a Escola de Serviço Social e, em 15 de janeiro de 1946, as Faculdades Católicas foram reconhecidas pelo Estado como universidades, através do decreto-Lei 8.681” (CUNHA, 2007c, p. 282).

Ao final dessa era, em 1945, eram cinco as universidades. A Universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi denominada Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932, e, a partir de 1934, Universidade de Porto Alegre. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo e, em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, as faculdades Católicas, embrião da Universidade Católica, mais tarde pontifícia. Teve vida curta a Universidade do distrito Federal, criada em 1935 e absorvida pela Universidade do Brasil, em 1939 (CUNHA, 2007c, p. 207).

Já a fundação da Universidade Católica de São Paulo ocorreu em setembro de 1946, e foi formada pela agregação de seis faculdades, “as antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras São Bento e Sedes Sapientiae, as Faculdades de Filosofia e Ciências Econômicas de Campinas e as recém-criadas Faculdades Paulista de Direito e Faculdades de Engenharia Industrial” (CUNHA, 2007c, p. 283).

Após o Estado Novo, em 1945, e ainda durante o Governo Provisório, a Universidade do Brasil passa a gozar de autonomia administrativa, financeira e disciplinar, mediante o decreto nº 8.393/45. O reitor volta a ser escolhido pelo Presidente da República mediante lista tríplice, tal como estava disposto na Reforma de 1931. Quanto aos diretores de unidades, sua nomeação passa a ser feita pelo reitor, com prévia autorização do Presidente da República, obtida por intermédio do Ministério da Educação, sendo a escolha feita a partir de lista tríplice organizada pela respectiva congregação (FÁVERO, 1999, p. 04).

Com o processo de redemocratização do Estado Brasileiro temos alterações institucionais, e, de acordo com Dourado (2008), a universidade passa a retomar algumas de suas prerrogativas institucionais. Merece ser destacado, no período, a promulgação da Constituição Federal de 1946. Sobre o ensino superior nesse período, de 1945 a 1964, discutiremos no próximo tópico.

2.1.2 O ensino superior da queda do Estado Novo (1945) ao golpe de Estado (1964)

O período de estudo desse tópico, conforme os critérios correntes da historiografia, vai da queda do Estado Novo ao golpe de Estado que veio implantar um regime autoritário em nosso país. Apesar de tratar do ensino superior no Brasil, em determinados momentos faz-se necessário nos reportamos ao assunto de forma mais global, contextualizando o que ocorria no mundo em analogia ao que ocorria no Brasil.

Depois da II Guerra Mundial (1939-1945) teve início a chamada República Populista, que se estendeu desde a deposição de Getúlio Vargas em 1945 até o golpe militar de 1964.

O populismo, fenômeno típico da América Latina, surgiu a partir do período entre guerras, com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da industrialização, quando o modelo agrário-exportador foi sendo substituído pelo nacional-desenvolvimentismo (uma política de expansão da indústria brasileira). O governo interferia na economia criando vários grupos industriais. (PASINATO, 2013, p. 1)

De tal modo, o populismo foi um fenômeno político surgido no Brasil, após a revolução de 1930, como supracitado, resultado da emergência das massas na política. Foi uma tentativa de resolver a crise da hegemonia que marcou a política brasileira desde os anos 1920, não pela ditadura, como no período 1937-1945, inviabilizada por motivos internos e externos, mas pela busca do consentimento ativo. Caracterizou-se por um estilo de governo e uma política de massas.

Segundo Cunha (2007b), “para a história da universidade, essa marcação do tempo é conveniente, pois corresponde a mudanças significativas no aparelho escolar, particularmente no que se refere ao ensino superior” (p. 17).

No início da república populista (1945-1964), a organização do ensino superior regia-se pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, baixado em 1931 por decreto-lei do governo provisório (Getúlio Vargas). O estatuto consagrou a competência do governo central em matéria de controle do ensino superior, tradição que se mantinha desde o ato adicional de 1834, reforçado

pela criação, em novembro de 1930, do Ministério da Educação, tendo Francisco Campos como primeiro titular (CUNHA, 2007b, p. 18).

Para Cunha (2007b), as instituições funcionavam da seguinte forma: cada faculdade era dirigida pela Congregação, formada pelos professores catedráticos e pelo representante dos livre-docentes, por eles eleitos. Três ou seis catedráticos, escolhidos pelo ministro da Educação entre os de uma lista elaborada pela Congregação, constituíam o Conselho Técnico-Administrativo, o órgão deliberativo da faculdade. O diretor seria, também, escolhido pelo ministro entre os nomes de uma lista de professores catedráticos elaborada pela Congregação e pelo Conselho Universitário. Tratando-se da universidade oficial, o ministro escolhia o reitor entre os professores integrantes de uma lista de três nomes elaborada pelo Conselho Universitário.

Embora o estatuto proclamasse ser a universidade o padrão para a organização do ensino superior, admitia a existência de estabelecimentos isolados como uma concessão à realidade onde estes constituíam a imensa maioria. As universidades eram compostas de faculdades, as quais podiam manter autonomia jurídica. A faculdade era composta de cátedras, cada qual corresponde a uma certa área do saber. A reunião de certas cátedras compunha a série, e a sequência destas, o curso. A cátedra tinha no professor catedrático o titular vitalício, somente substituído por morte, afastamento ou jubilação (aposentadoria). Ao catedrático estavam vinculados os professores assistentes, livre-docentes e auxiliares, a quem cabiam as tarefas docentes das disciplinas ou das turmas que resultavam da subdivisão da cátedra. Os auxiliares de ensino eram indicados pelo próprio catedrático, pois deveriam ser pessoas de sua confiança (CUNHA, 2007b, p. 18).

Como comentado na seção anterior, a admissão ao ensino superior continuava dependente de aprovação em exames vestibulares para cada curso/faculdade, além da apresentação pelos candidatos de certificado de conclusão do ensino médio, “prova de idoneidade moral” e outras exigências.

Os cursos eram pagos, mesmo nos estabelecimentos oficiais, continuando tradição já secular no ensino superior brasileiro. Pagava-se taxa de inscrição em exames vestibular, matrícula em cada ano, taxa por cadeira (disciplina) e por período (semestre), inscrição em exames, certificado de exame, guia de transferência, certificado de frequência, diploma.

Mesmo assim, segundo Dias Sobrinho (2005), houve avanços no ensino superior. Segundo o autor, após a Segunda Guerra Mundial, e atingido seu auge nos anos sessenta, principalmente nos Estados Unidos e depois na Europa, acreditava-se que a expansão da educação superior seria o motor do desenvolvimento e o caminho que conduziria à realização da utopia de uma nova sociedade

A educação superior ganhou um grande alento após a Segunda Guerra Mundial, nos países industrializados, primeiramente nos Estados Unidos, depois na Europa, quando sua expansão e seu prestígio se tornaram maiores e mais significativos que os da educação primária. Juntamente com esse alento, vieram algumas transformações, sempre ligadas às mudanças na vida social e econômica. Um dos aspectos de maior evidência foi o crescimento de matrícula em nível de graduação e de pós-graduação. Nas principais universidades europeias e dos Estados Unidos se passou a exigir o título de doutorado para o exercício do magistério superior e das pesquisas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 65).

No Brasil, a década de 1950 é marcada por vários movimentos no ensino superior. De acordo com Dourado (2008), destaca-se a federalização das instituições de ensino superior e a criação de novas Universidades Federais nesta década e na década de 1960.

Por força da deterioração dos orçamentos, das reivindicações estudantis pelo ensino gratuito¹⁶ e das demandas de professores e funcionários pelos privilégios do funcionalismo federal, surgiu a lei nº 1.254, de 1950, que tratava da “federalização” de estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, pelos municípios e por particulares.

As ‘federalizações’ continuaram depois de 1950, mas o Conselho Federal de Educação (CFE), criado em 1962, com as novas atribuições conferidas pela lei de diretrizes e bases da educação nacional, opôs forte resistência a esse expediente. Justificando essa posição pela falta de recursos, sucessivos pareceres do CFE defenderam a prioridade da expansão de vagas das escolas superiores oficiais sobre a ‘federalização’ de escolas particulares, as principais candidatas a essa mudança de *status* jurídico-financeiros. Além do mais, a jurisprudência firmada pelo conselho dizia que nenhuma nova ‘federalização’ de escola superior deveria ocorrer enquanto as despesas do governo federal com esse grau de ensino permanecessem acima das dotações orçamentárias (CUNHA, 2007b, p. 78).

De acordo com o autor, nos últimos dez anos da república populista (1954/64), o ensino superior estava organizado de forma predominantemente universitária, “a participação das universidades no total das matrículas era de 65%” (p. 78)”. As numerosas “federalizações” ocorridas em 1950 fizeram que houvesse nas capitais de certos estados um número tal de escolas isoladas mantidas pela União que propiciava sua aglutinação em universidades. O mesmo ocorreu com as faculdades católicas, as quais foram progressivamente se integrando em universidades.

¹⁶ O ensino superior no Brasil foi sempre pago pelos estudantes, desde o início do século XIX. A constituição de 1946 dizia ser o ensino superior oficial (como o médio) gratuito “para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. Mas certos setores do Estado defendiam, já no início da república populista, a gratuidade total do ensino superior oficial. O projeto de diretrizes e bases da educação nacional, elaborado pelo Ministério da Educação, em 1948, inspirado nos princípios liberais, também reconhecia com desejável a gratuidade do ensino superior. (CUNHA, 2007b, p. 76)

Segundo Dias Sobrinho (2005), na década de 1960 propagou-se a crença de que a educação é a principal propulsora da prosperidade. Segundo a noção então amplamente assumida, educação gera desenvolvimento, desenvolvimento produz progresso e o progresso é sempre positivo. “Essa crença na educação como determinante da prosperidade econômica e do progresso é contemporâneo da emergência da teoria do capital humano, que acabou dando a direção e o estímulo para a expansão dos sistemas de educação” (p. 68).

Cunha (2007b) alega que a aglutinação de escolas isoladas foi um dos principais vetores da transformação do ensino superior na república populista, que chegou ao seu fim em 1964, com 39 universidades.

Em 1954 já haviam 16 universidades: Universidade do Recife; Universidade Rural de Pernambuco; Universidade Católica de Pernambuco; Universidade da Bahia; Universidade de Minas Gerais; Universidade Católica de Minas Gerais; Universidade Rural de Minas Gerais; Universidade do Brasil (a partir de 1965, Universidade do Rio de Janeiro); Universidade do Distrito Federal (a partir de 1961, Universidade do Estado da Guanabara e, desde 1975, Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade Mackenzie; Universidade do Paraná; Universidade do Rio Grande do Sul; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CUNHA, 2007b, p. 81).

Destas 16 universidades, cinco eram mantidas por instituições confessionais (quatro católicas e uma protestante) e onze pelo Estado, fosse pelo governo federal, por governo estaduais, ou por ambos.

De 1955 a 1964 foram criadas as seguintes universidades: Universidade do Pará; Universidade do Ceará; Universidade do Rio Grande do Norte; Universidade da Paraíba; Universidade de Alagoas; Universidade Católica de Salvador; Universidade de Juiz de Fora; Universidade do Espírito Santo; Universidade Federal Fluminense; Universidade Rural do Rio de Janeiro (a partir de 1963, Universidade Rural do Brasil e, desde 1965, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Universidade Católica de Petrópolis; Universidade Católica de Campinas; Universidade Católica do Paraná; Universidade de Santa Catarina; Universidade Rural do Sul; Universidade de Pelotas; Universidade Católica Sul Riograndense (em Pelotas); Universidade de Santa Maria; Universidade Católica de Goiás; Universidade Federal de Goiás; Universidade Brasília (CUNHA, 2007b, p. 81-82).

Destas 22 universidades, cinco eram mantidas por instituições católicas e as demais pelo Estado.

Segundo Cunha (2007b), a integração universitária contrabalançou a multiplicação das escolas isoladas particulares, resultando na manutenção da “participação das universidades em torno de 63% das matrículas no período 1945/64” (p. 82). Por outro lado, a criação de

universidades federais, a partir das escolas isoladas “federalizadas” ou a “federalização” de universidades inteiras, “fez que as matrículas oferecidas pelo setor público mantivessem sua participação em torno de 81%, compensando a criação das universidades católicas” (p. 82).

De acordo com Silva (2008), na década de 1960 a demanda por educação superior aumentou significativamente em praticamente todo o mundo. No Brasil não foi diferente, pois além do processo de “federalização”, ainda em andamento nos anos 1960, ter contribuído para uma maior absorção dos jovens das camadas médias urbanas na Universidade pública brasileira, o fato é que tais instituições não conseguiram atender toda a demanda por educação superior, dando espaço, então, à outra Reforma Universitária, esta, por sua vez, consolidada com a Lei nº 5.540/1968, que, segundo Dourado (2008), reconhece e paradoxalmente limita o princípio da autonomia.

O autor diz que, considerando o regime militar implementado e, sobretudo, a implementação de Atos Institucionais, sobretudo o AI 5, a autonomia universitária vai cada vez mais se diluindo frente as ações de intervenção do governo militar, que intervém no cotidiano das universidades, perseguindo professores, estudantes e funcionários. No entanto, antes de culminar na nova reforma do ensino superior, sob a Lei nº 5.540 de 1968, houve uma discussão anterior, marcada por oposições e embates.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (Lei nº 4.024), fica estabelecido, em termos gerais, que as universidades gozarão de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. Todavia, é importante lembrar que, os dispositivos contidos no projeto original, que definiam os tipos de autonomia, foram vetados. Mas a própria lei vai se encarregar de restringir a autonomia concedida às universidades, quando prescreve, entre as atribuições do Conselho Federal de Educação, ‘aprovar estatutos das universidades e promover sindicâncias por meio de comissões especiais em quaisquer estabelecimentos de ensino superior, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei’. Merece ser observado ainda que, se tal dispositivo não teve implicações mais significativas até o golpe militar de 1964; a partir daí esse dispositivo foi aplicado, em alguns casos, de forma bastante discricionária (FÁVERO 1999 p. 03).

De acordo com Dourado (2008), com o sentimento generalizado acerca da necessidade de se reformar a educação em geral e a educação superior em particular, e após lento processo de tramitação marcado pelo embate entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, foi promulgada em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (Lei nº 4.024/1961).

A LDB determinava que o CFE elaborasse um plano de educação prevendo a aplicação dos recursos dos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. Em setembro de 1962, o CFE entregou o plano ao ministro da

Educação, cobrindo o período 1963/70, fazendo coincidir a data limite com a dos compromissos internacionais assinados no âmbito da Aliança para o Progresso. No que dizia respeito ao ensino superior, esses compromissos estabeleciam para 1970 a meta de matrículas pelo menos a metade dos que terminassem o grau médio e de estender o regime de tempo integral a pelo menos 30% de professores e alunos. No entanto, o texto dizia que os recursos previstos para o fundo Nacional do Ensino Superior eram insuficientes até mesmo para manter o sistema funcionando, ainda mais para propiciar o atingimento daquela meta. Diante dessa situação, o CFE recomendava apenas o melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, alertando para que não se criassem novas escolas ou universidades federais, mas que se procurasse aumentar as matrículas por ganhos de produtividade. Para resolver o problema da falta de recursos, o CFE ‘lembrava’ que a Constituição e a LDB só asseguravam a gratuidade do ensino superior oficial aos alunos que provassem falta ou insuficiência de recursos. Fora disso era esperar – como o plano esperava – que o crescimento da renda nacional resultasse em recursos mais abundantes para a educação (CUNHA, 2007b, p. 78-79).

Segundo dados obtidos por Cunha (2007b), a conjugação dos processos geradores da demanda e da oferta do ensino superior levou a um intenso crescimento das matrículas, de “27,253 estudantes em 1945, passou-se a 142.386, em 1964, ou seja, um crescimento anual linear de 12,5%” (p. 79). De acordo com o autor, foi a ampliação das matrículas nas escolas públicas existentes e a criação de novas que responderam pela maior parte dessa expansão. “Em 1954, já em crescimento acelerado, as escolas e universidades públicas abrangiam 59,7% das matrículas, aumentando um pouco sua participação até o fim do período analisado, chegando a 61,3% em 1964” (CUNHA, 2007b, p. 79).

Conforme Oliveira; Dourado; Mendonça (2006), a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961 também se inseriu dentro desse contexto de modernização da educação superior brasileira. Essa Universidade, antecipando-se à Reforma Universitária de 1968, suprimiu a figura dos professores catedráticos, substituindo o sistema de cátedra vitalícia por departamentos, ao estilo do modelo universitário norte-americano, possibilitando maior flexibilidade à sua estrutura organizacional.

Com o golpe de Estado de 1964 surge um novo contexto da educação superior, que iria se consolidar em 1968:

As novas forças no poder, com o golpe de Estado de 1964, não iriam promover uma mudança radical nas tendências modernizantes da educação superior que vinham marcando a política de educação superior durante os governos nacional-reformistas. [...] o que mudava era o sentido histórico a determinar os fins dessa modernização. Liquidado o populismo, perder-se-ia seu vínculo com o desenvolvimentismo de um certo capitalismo ‘autônomo’, de ‘coloração nacionalista’. Agora, a educação superior, modernizada, seria um instrumento a mais a contribuir para a consolidação do projeto de desenvolvimento ‘associado e dependente’ dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. A ‘racionalização e a eficiência’ defendidas ao final

do regime anterior e, então, por diversas consultorias, comissões e grupos de trabalho (Relatórios Atcon, da Eapes/MEC-Usaid e do GT Reforma Universitária, além dos Decretos nº 53/66 e 252/67), iriam constituir o conceito essencial da Lei nº 5.540/68 e ajudar a prover a segurança do novo modelo de crescimento (SQUISSARDI 2004, p. 39).

De acordo com Fávero (1999), os Decretos-Lei nº 53/66 e nº. 252/67 foram o ponto de partida para medidas mais amplas, no sentido de modernização das IES.

Somente em 1968, a Reforma Universitária veio a consolidar-se, com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro daquele ano. Análise cuidadosa dessa Lei mostra que, ao mesmo tempo que reconhece o princípio de autonomia didático científica, disciplinar, administrativa e financeira da universidade, ela o limita. Tal limitação é fortemente reforçada por atos de exceção baixados pelo governo militar, sobretudo através do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e do Decreto-Lei nº 477, de fevereiro de 1969, com base no § 1º desse Ato. Nesse dispositivo, o governo militar define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as medidas a serem adotadas nos diversos casos (FÁVERO, 1999 p. 03).

Segundo Fávero (1999), em função desses dispositivos, as universidades federais tiveram que reformular os estatutos, determinando significativas modificações em sua estrutura interna de poder.

É o que passaremos a discutir na próxima seção, com a reestruturação universitária nas décadas de 1980 e 1990, pois com a promulgação da LDB em 1996, o ensino superior ganha novos rumos, novas perspectivas.

3 A REESTRUTURAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA DÉCADA DE 1980 E 1990, SUA RELAÇÃO COM A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 (LEI Nº 5.540), E COM A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996 (LEI Nº 9394)

Dentro de uma sequência cronológica, começada na seção anterior sobre a expansão do ensino superior, os últimos anos da década de 1960 e toda a década de 1970 foram marcados pela expansão desse sistema de ensino, como um todo, e mais particularmente pela proliferação de instituições do setor privado. Já a década de 1980, segundo Silva (2008), foi marcada por um processo de desaceleração da expansão da educação superior e praticamente por uma completa estagnação desse nível de ensino quando se leva em conta apenas o setor público.

Segundo Cunha (2007a), foi só na década de 1960 que uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária tomou forma no Brasil, respondendo aos antigos anseios de superação do modelo napoleônico de ensino superior. “Essa doutrina teve suporte institucional no Conselho Federal de Educação e suporte político no regime autoritário resultante do golpe de Estado de 1964” (CUNHA, 2007a, p. 20).

A despeito da crítica que nessa doutrina se fazia à concepção humpoldtiana da Faculdade de Filosofia, a matriz filosófica do idealismo alemão, com sua ambiguidade liberal/autoritária, prestava-se admiravelmente bem para expressar o projeto político dos novos detentores do poder para a reforma da crítica universidade brasileira (CUNHA, 2007a, p. 20).

Segundo o autor, o golpe de 1964, dado pela aliança dos liberais que não escondiam sua antiga vocação autoritária com os militares educados na escola do positivismo comteano defensor de uma “ditadura republicana”, levou cinco anos para despir a máscara liberal-democrática. “Foi durante esse período que tomou forma a doutrina da reforma da universidade brasileira, expressa em dois decretos leis e na Lei 5.540, de novembro de 1968” (CUNHA, 2007a, p. 20). O autor afirma ainda que o anteprojeto dessa lei foi elaborado por um grupo de trabalho do qual fizeram parte os membros do Conselho Federal de Educação e professores Universitários, todos versados no idealismo alemão.

Cunha (2007a), diz ainda que:

É preciso chamar a atenção para uma questão: se a *doutrina* da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o *modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano. Não se tratava de fazer *tabula rasa* do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua modernização na direção do modelo, devidamente selecionado pelos dirigentes do aparelho educacional (CUNHA, 2007a, p. 20).

Com efeito, a modernização do ensino superior na direção do modelo norte-americano já vinha ganhando terreno, lenta, mas solidamente, desde os anos 1940. A própria Universidade de Brasília expunha esse modelo à ponta difusão.

Ele consistia na radical mudança de organização dos recursos materiais e humanos da universidade. Em vez de agrupá-los em função dos produtos profissionais (isto é, nas faculdades), passavam a ser agregados em função das economias de escala no uso dos indutos (implicando a estrutura departamental). O conhecimento a ser ensinado se fragmentava em pequenas unidades chamadas *disciplinas*, já descoladas das matérias correspondentes às cátedras. No nível da universidade, a agregação das disciplinas dava origem aos departamentos, por processos indutivos (ao contrário do processo dedutivo que originava a cátedra); no nível do estudante, resultava no currículo a ser composto mediante um sistema peculiar de contabilidade – o crédito (CUNHA, 2007a, p. 21).

O autor, segue afirmando, que a própria estrutura da universidade revela a vitória do empirismo anglo-saxônico sobre o racionalismo francês e o idealismo alemão, embora este fosse evocado em sua justificativa.

A modernização do ensino superior no Brasil, segundo os padrões vigentes nos Estados Unidos, tem sido associada ao golpe militar de 1964, como se este fosse sua causa, com a intermediação dos consultores estrangeiros. A falta de um projeto para o ensino superior teria levado os novos ocupantes do poder a buscar naquele país consultores para traçarem as diretrizes da reforma do ensino desse grau.

Com efeito, nos quase cinco anos decorrido após o golpe de março-abril de 1964, não se produziu para o setor educacional – particularmente para o ensino superior – documento legal que expressasse uma política para o setor. Nada que se comparasse com o Estatuto da Terra, por Exemplo, que, baixado já no primeiro ano do governo ‘revolucionário’, destinava-se a mudar a estrutura fundiária do país, intervindo decisivamente na composição e na relação das classes sociais. Foi só em novembro de 1968 que algo desse porte surgiu, no campo educacional, como a promulgação da lei 5.540, a chamada Lei de Reforma Universitária (CUNHA, 2007a, p. 22).

Segundo o autor, o governo “golpista” de 1964¹⁷, tinha um projeto para a educação, pelo menos para o ensino superior. Disponham de um projeto elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes), o “intelectual orgânico coletivo” do golpe, a mesma entidade que deu

¹⁷ Outra crença que precisa ser contestada pela análise dos fatos é a de que a intervenção do governo nas instituições de ensino foi uma decorrência do regime autoritário imposto em 1964, assumindo contornos mais nítidos em fins de 1968, com o ato institucional 5. Não se tem dúvidas de que esse regime acionou mecanismos inéditos de controle do aparelho escolar. Mas supor que a universidade fosse, antes de 1964, autônoma, onde reinavam as liberdades democráticas, é não só desconhecer o que de fato acontecia, como também ignorar que influentes intelectuais de esquerda, assim como líderes estudantis, pretendiam até mesmo aumentar os poderes de intervenção do Conselho Federal de Educação. (CUNHA, 2007a, p. 24)

forma ao Estatuto da Terra. O autor afirma ainda que a lei para institucionalizar o projeto educacional já se encontrava parcialmente implantada, cumprindo, naquele momento, neutralizar (quando não eliminar) os opositores e aumentar a velocidade de implantação do projeto.

Reitores foram demitidos, professores foram afastados, bibliotecas foram expurgadas, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Conselho Federal de Educação, com seus pareceres e resoluções, mais o Plano Nacional de Educação, foram mantidos, vindo este último a ser o alvo de algumas modificações. O CFE permaneceu com a maioria de seus conselheiros em atividades, até mesmo Anísio Teixeira, ainda que destituído do cargo de reitor da Universidade de Brasília nos primeiros dias de abril, pela ação 'revolucionária' (CUNHA, 2007a, p. 23).

As vicissitudes das lutas de professores e estudantes, principalmente destes últimos, contra certos efeitos da reforma do ensino superior de 1968 e seus desdobramentos, geraram a crença de que a configuração da universidade brasileira foi traçada pelos assessores norte-americanos trazidos pelos acordos MEC-Usaid. Com esses assessores, teria vindo para o Brasil o modelo das universidades norte-americanas que o governo e o Ministério da Educação, em particular, trataram de implantar.

O autor afirma que,

[...] a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela Usaid, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias (CUNHA, 2007a, p. 24).

Discussões sobre o ensino superior não eram raras no Congresso, induzidas pelas manifestações estudantis¹⁸ em todo o país. Os temas eram, predominantemente, a má qualidade do ensino, a falta de vagas, a insuficiência e a tardia liberação das verbas pelo governo e a repressão policial do movimento estudantil¹⁹.

¹⁸ Apesar da importância incalculável do movimento estudantil nesse processo, pois além de intenso, era um movimento denso nos anos 1960, esse assunto mereceria um outro trabalho específico, pois, trata-se de um movimento surpreendente, que atuou como ator principal na Reforma do Ensino superior, nesse sentido, além de uma mobilização de âmbito nacional, o movimento tinha a capacidade de elaboração de ideias sobre a universidade, mostrando que os estudantes estavam sintonizados com as discussões que tratavam no Brasil nesse período.

¹⁹ A preocupação com esses problemas levou à organização de uma comissão Parlamentar de Inquérito, no âmbito da Câmara dos Deputados, para investigar a estruturação do ensino superior no país, constituída por iniciativa do deputado Ewaldo Pinto, do MDB (SP), presidente da CPI. (CUNHA, 2007a, p. 243)

Deste modo, o ensino superior no Brasil vem em crescente expansão a partir do final da década de 1960 e início da década 1970. Em 1968, como já mencionamos, ocorreu a Reforma Universitária, por meio da Lei nº 5.540, que traz a indissociabilidade entre o ensino e pesquisa, no entanto, somente a partir da década de 1980, com a redemocratização do país, e pela expansão dessa modalidade de ensino, pode-se falar mais efetivamente de um espaço ou campo da educação superior ou universitária no Brasil. Dourado (2008) afirma que o final da década de 1970 e a década 1980 são marcadas por movimentação social em prol das liberdades democráticas, da autonomia universitária, da participação, entre outros.

A autonomia universitária, após vários embates, foi consagrada na Constituição Federal de 1988, que dispôs no artigo 207 que ‘As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e pedagógica e de gestão financeira e patrimonial’. Em que se pese essa garantia constitucional a materialização da referida autonomia não se efetivou plenamente. Além disso, existem posições políticas distintas sobre esse preceito constitucional e sua aplicação, desde àqueles que defendem a sua auto-aplicação, como decisão das próprias universidades, a setores que entendem que a referida autonomia necessita de regulamentação própria a ser efetivada. (DOURADO, 2008, p. 06).

De acordo com Silva (2008), os principais atores responsáveis pela expansão do número de Universidade a partir de meados da década de 1980 foram os governos estaduais e a iniciativa privada, como veremos nos dados representados pelas tabelas e quadros a seguir. Nesse sentido, enquanto as Universidades Federais expandiam-se muito timidamente, as Estaduais triplicaram. Dentre elas, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), objeto de estudo desse trabalho, uma vez que a criação e expansão dessa instituição se deu no final da década de 1990.

Dourado (2008), afirma que, é importante realçar que a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, após a aprovação da reforma universitária de 1968, colocava-se como norte político-pedagógico e jurídico para a organização e gestão da educação superior, preferencialmente as instituições universitárias.

Esse norte, segundo o autor, a ser consolidado, tendo em vista o grande número de instituições de ensino superior isoladas existentes, principalmente no setor privado, foi secundarizado pelas políticas de diversificação e diferenciação institucional implementadas no país a partir de 1995, balizadas, entre outras, pela adoção de organização acadêmica para a educação superior classificadas em Universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

O art. 45 da LDB define que ‘A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização’ (BRASIL, 1996). O artigo 7º do decreto

3.860/2001 define que: ‘quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; e III – faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores’. (DOURADO, 2008, p. 7)

De tal modo, o censo do ensino superior de 1998 (BRASIL, 1999), traz a quantidade de instituições de ensino superior por natureza e dependência administrativas, a quantidade de matrículas, também por dependência administrativa, e o número de cursos de graduação em 1998, tanto no Brasil como para Goiás, distribuídos por organização acadêmica, em Universidades, faculdades integradas, centros universitários e estabelecimento isolados, conforme o artigo 7º da LDB, supracitado.

Esses dados do censo de 1998 tornam-se importantes, uma vez que a criação da UEG se deu em 1999, o que irá nos permitir uma analogia com os últimos censos do ensino superior, referente à evolução e interiorização dessa modalidade de ensino em Goiás, principalmente no interior do estado.

No que concerne aos dados das tabelas e quadros, objetiva-se mostrar em números, utilizando um processo comparativo, a evolução do ensino superior entre os censos do ensino superior de 1998 e 2014, tanto no Brasil como em Goiás, deixando para as seções 4 e 5 uma discussão mais aprofundada sobre o estado de Goiás.

Quadro 1 - Número de Matrículas em Instituições de Ensino Superior por Natureza e Dependência Administrativa (Brasil e Goiás), 1998

Unidade da Federação	Matrícula em 30/04/98									
	Total Geral	Universidades				Estabelecimentos Isolados				
		Fed.	Est.	Mun.	Part	Total	Fed.	Est.	Mun.	Part
Brasil	1.467.888	392.873	239.908	67.758	767.349	441.933	15.767	35.026	53.397	337.743
Goiás	52.777	10.795	1.957	-	19.210	16.706	-	5.841	4.815	6.050

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo do ensino superior de 1998

Nota-se, no quadro 1, que nos estabelecimentos isolados do estado de Goiás, haviam um total de 16.706 matrículas, sendo que desse total, os estabelecimentos estaduais apresentavam 5.841 matrículas. Esses dados são anteriores à lei de criação da UEG, nesse momento o estado contava com apenas 12 instituições Estaduais, conforme mostrado no quadro 2, o que viria a se transformar em 41 Campus com o advento da UEG.

No que se refere ao número de instituições, segundo o censo MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 1999), o censo de 1998 mostra que havia no Brasil 973 instituições de ensino superior, sendo que desse total 820 estavam distribuídas em estabelecimentos isolados,

faculdades integradas e Centros universitários, com 18 federais, 44 estaduais, 70 municipais e 688 particulares, conforme consta no quadro 2. Já Goiás tinha um total de 38 instituições de ensino superior, sendo que 35 eram estabelecimentos isolados, faculdades integradas e Centros universitários. Desse total de 35 instituições (Estabelecimentos isolados, Faculdades integradas e Centros universitários) de ensino superior, 12 eram estaduais, 12 municipais e 11 particulares.

Quadro 2 - Número de Instituições de Ensino Superior por Natureza e Dependência Administrativa (Brasil e Goiás), 1998

Unidade da Federação	Instituições														
	Total Geral	Total				Universidades					Est. Isolados; F. Integradas e C. Universitários				
		Fed.	Est.	Mun.	Part	Total	Fed.	Est.	Mun.	Part	Total	Fed.	Est.	Mun.	Part
Brasil	973	57	74	78	764	153	39	30	8	76	820	18	44	70	688
Goiás	38	1	13	12	12	3	1	1	-	1	35	-	12	12	11

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo do ensino superior de 1998

De acordo com o censo MEC/INEP/SEEC (Brasil 1999), as estatísticas básicas da educação superior no Brasil, produzidas pelo Censo do Ensino Superior 1998, foram coletadas informações junto às 973 instituições (em 1998) públicas e privadas que oferecem cursos de graduação (quadro 2). Em 1999 esse número já era de 1.097 instituições, conforme mostra a tabela 5, tendo um crescimento de 12,74% de instituições de ensino superior de um ano para o outro.

Pelos dados coletados em 1998, observa-se que a matrícula vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos, registrando um expressivo aumento em 1998. Com isso, o número total de alunos matriculados, no Brasil, saltou de 1.467.888 matriculados no total geral, censo de 1998 (quadro 1), para 2.369.945 matriculados, também no total geral, censo de 1999 (tabela 1).

A maioria dos alunos estavam nas instituições privadas, com 1.537.937 matriculados, em seguida vinham as públicas federais com o maior total, sendo 442.562 matriculados, na sequência as públicas estaduais com, 302.380 matriculados, e as públicas municipais, com 87.080 matriculados, conforme mostra a tabela 1 (BRASIL, 1999).

De acordo com o censo MEC/INEP/SEEC (Brasil 1999), de 1994 a 1999, o número de matrículas subiu 58,5% nas instituições privadas, bem acima do crescimento verificado na rede pública. Nestas, o crescimento foi de 21,7% nas públicas federais, 30,4% nas públicas estaduais, e - 8,3% nas públicas municipais, o que corrobora o raciocínio de Dourado (2008), Silva (2008)

e Catani; Oliveira (2011), ao afirmarem que a expansão do ensino superior nas décadas de 1980 e 1990 se deu com maior intensidade na iniciativa privada.

No censo MEC/INEP/SEEC, Brasil (1999), aparece outra tendência importante apontada pela evolução dos indicadores na década de 90 foi o acelerado processo de interiorização do ensino superior. Neste período, “o crescimento da matrícula foi mais expressivo no interior, invertendo a posição que prevalecia até 1990, quando a maioria dos alunos estava concentrada nas capitais” (BRASIL, 1999). O Censo de 1999 indicou, pela primeira vez, conforme tabela 1, que, no Brasil, as instituições instaladas nas cidades do interior já possuíam mais alunos (1.243,478) que as instituições instaladas nas capitais (1.126,467).

As instituições localizadas nas capitais tinham um total de 776.145 alunos em 1990, e aumentaram, em 1999, para um total de 1.126,467, uma variação de 45,13% na taxa de matrículas nas instituições do ensino superior nas capitais. As instituições do interior, que tinham 763.935 alunos matriculados em 1990, e em 1999 possuíam 1.243,478 alunos matriculados, perfazendo uma diferença de 62,77%, portanto maior que o crescimento das capitais referente ao número de alunos matriculados nesse período.

Tabela 1 - Matrículas em Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior) 1999

Unidade da Fed./Cat.	Matrícula em curso de graduação								
	Total Geral			Universidades			Faculdades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Administrativa									
Brasil	2.369.945	1.126.467	1.243.478	1.619.734	809.835	809.899	453.139	161.770	291.369
Pública	832.022	401.802	430.220	725.182	378.921	346.261	83.704	8.286	75.418
Federal	442.562	307.947	134.615	421.353	295.699	125.654	10.316	2.736	7.580
Estadual	302.380	93.855	208.525	264.938	83.222	181.716	28.851	5.550	23.301
Municipal	87.080	-	87.080	38891	-	38891	44537	-	44537
Privada	1.537.937	724.665	813.258	894.552	430.914	463.638	369.435	153.484	215.951

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo do ensino superior de 1999

Comparando agora a taxa de crescimento do número de matrículas, entre as tabelas 1, referente ao censo de 1999, e a tabela 2, referente ao censo de 2014 (BRASIL, 2015), o número de matrículas em curso de graduação em 1999 era de 2.369.945 alunos matriculados no Brasil. Em 2014 esse número correspondia a 6.633.545 alunos matriculados, ou seja, representa um aumento de 179,90% em todo o país. As instituições públicas, que apresentavam números de 832.022 alunos matriculados, em 1999, aumentaram esse número para 1.823.752 alunos matriculados em 2014, o que representa um crescimento de 119,19% no período em questão.

No que se refere às instituições privadas, o censo mostra que em 1999 as instituições privadas correspondiam a 1.537.937 matrículas em cursos de graduação, já em 2014 esse

número passou a 4.809.793 matrículas, gerando um aumento de 212,74%, crescimento bem superior ao das instituições públicas. Sobre a relação das instituições públicas e privadas, como já dito, faremos algumas análises no próximo tópico dessa seção.

Comparando as instituições públicas de forma isolada, ou seja, federais e estaduais em todo o Brasil, em 1999, do total de matrículas (832.022) em instituições públicas, 442.562 matrículas correspondiam às instituições federais. Em 2014, esse número já estava em 1.133.172 matrículas, o que representa um aumento de 156,04%. Com relação às instituições estaduais em 1999, elas tinham um total de 302.380 matrículas, já em 2014 esse número correspondia a 574.645 matrículas, o que representa um aumento de 90,04% das matrículas em instituições estaduais.

Tabela 2 - Matrículas em Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), 2014

Unidade da Fed/Categ Administrativa	Matricula em curso de graduação								
	Total Geral			Universidades			Faculdades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	6.633.545	3.066.056	3.567.489	3.274.864	1.582.243	1.692.621	2.211.214	857.177	1.354.037
Pública	1.823.752	707.799	1.115.953	1.546.581	643.057	903.524	122.856	17.862	104.994
Federal	1.133.172	554.705	578.467	996.043	508.445	487.598	1.658	991	667
Estadual	574.645	153.053	421.592	503.844	134.612	369.232	69.231	16.871	52.360
Municipal	115.935	41	115.894	46.694	.	46.694	51.967	.	51.967

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo do ensino superior 2014

Levando em consideração a relação interior e capital, notamos que em 1999, conforme tabela 1, as instituições das capitais eram responsáveis por 1.126.467 matrículas, e as instituições do interior eram responsáveis por 1.243.478, o que correspondia a um percentual de matrículas 10,38% maior no interior do que na capital. Tomando como referência os dados de 2014, conforme tabela 2, as matrículas nas capitais correspondiam a 3.066.056 matrículas, enquanto no interior as matrículas correspondiam a 3.567.489, o que representa um percentual de 16,35%, maior no interior do que nas capitais, corroborando com Silva (2008), que alega haver ocorrido uma expansão de interiorização do ensino superior a partir da década de 1990.

Portanto, os números revelam uma clara tendência de melhor distribuição espacial da oferta de vagas no ensino superior. Esses dados apresentados pelo censo MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 1999), tem uma estrita relação com o trabalho em questão, pois partimos do princípio da expansão e interiorização do ensino superior no estado de Goiás com foco no município de Quirinópolis, uma vez que a UEG é uma Universidade multicampi inserida em todas as regiões do estado de Goiás, tendo apenas 2 (dois) Campus na capital e 39 (trinta e nove) Campus no interior do estado, a partir de 1999, discussão essa reservada para a seção 5 deste trabalho.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, a tendência à diversificação do sistema de Educação Superior não parou de se aprofundar, embalada no discurso ideológico de que o ‘modelo único’ de universidade fracassou por seu alto custo, sua baixa eficiência, sua ‘natural’ distância do mercado. (MANCEBO, 2016, P. 647)

Em conjunto com essas mudanças no que concerne à organização acadêmica da educação superior no Brasil, vivencia-se, na década de 1990, segundo Dourado (2008), “[...] um claro processo expansionista intensificado a partir de criação de novos cursos e instituições de natureza privada mercantil” (p. 910). Esse movimento de privatização na educação superior, articulado ao processo de reforma do estado brasileiro, vai se efetivar com forte apoio governamental por meio de flexibilização das exigências para a abertura de cursos e instituições, pela composição privatista do Conselho Nacional de Educação e, paradoxalmente, por novas formas de financiamento ao setor privado (FIES, subsídios, bolsas universitárias, entre outros).

Tabela 3 - Número de Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Categoria Administrativa das IES – 1998

Unidade da Fed./Categ. Administrativa	Números de Cursos de Graduação								
	Total Geral			Universidades			Faculdades		
	Total	Cap	Interior	Total	Cap	Interior	Total	Cap	Interior
Brasil	8.878	3.221	5.657	5.781	2.092	3.689	1.962	670	1.292
Pública	3.494	1.270	2.224	3.045	1.172	1.873	353	45	308
Federal	1.721	956	765	1.614	897	717	54	17	37
Estadual	1.447	314	1.133	1.285	275	1.010	141	28	113
Municipal	326	-	326	146	-	146	158	-	158
Privada	5.384	1.951	3.433	2.736	920	1.816	1.609	625	984
Particular	2.467	978	1.489	863	312	551	967	414	553
Comun./Confes./Filant	2.917	973	1.944	1.873	608	1.265	642	211	431

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo do ensino superior 1998

Consta no Censo MEC/INEP/SEEC (Brasil 1999) que no Brasil havia um total de 8.878 cursos de graduação, conforme demonstra a tabela 3, sendo que desse total 3.494 correspondiam a cursos de graduação das instituições públicas, sendo 1.721 cursos em instituições federais e 1.447 cursos em instituições estaduais. A tabela 3 mostra também que havia 5.384 cursos em instituições privadas²⁰, sendo que desse total 2.467 cursos correspondiam às instituições

²⁰ De acordo com MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2014), as instituições Privadas são divididas em: particulares, com fins lucrativos, e Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas, sem fins lucrativos.

particulares (com fins lucrativos), e 2.917 cursos correspondiam às instituições comunitárias, Confessionais e filantrópicas (sem fins lucrativos).

Já no Censo MEC/INEP/SEEC de 2014 (BRASIL, 2015), o país contava com 31.513 cursos de graduação, conforme mostra a tabela 4, ou seja, um aumento de 254,95% do número de cursos de 1998 a 2014 em todo Brasil, conforme já havia alertado Mancebo (2016).

Em comparação entre as tabelas 3 e 4, temos os seguintes dados: do total (31.513), 10.609 cursos de graduação estavam em instituições públicas, em 2014. Se comparado aos 3.494 cursos de graduação, também em instituições públicas, em 1998, esse valor corresponde a um aumento de 203,63% de cursos de graduação em instituições públicas em todo o Brasil.

Referente às instituições federais, os números mostram que os 1.721 cursos de graduação em 1998, aumentaram para 5.879 cursos de graduação em 2014: esses valores correspondem a um aumento de 241,60%, de cursos de graduação nas instituições públicas federais. Já as estaduais subiram de 1.447 instituições para 3.685, ou seja, 154,66% de aumento de 1998 a 2014.

Tabela 4 - Número de Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), e Categoria Administrativa das IES – 2014

Unidade da Fed. / Categ. Administrativa	Número de Cursos de Graduação Presenciais								
	Total Geral			Universidades			Faculdades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	31.513	11.625	19.888	15.156	5.588	9.568	11.146	3.817	7.329
Pública	10.609	3.027	7.582	8.698	2.657	6.041	606	66	540
Federal	5.879	2.375	3.504	4.734	2.069	2.665	18	12	6
Estadual	3.685	652	3.033	3.399	588	2.811	275	54	221
Municipal	1.045	-	1.045	565	-	565	313	-	313
Privada	20.904	8.598	12.306	6.458	2.931	3.527	10.540	3.751	6.789

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo do ensino superior 2014

Com relação as instituições privadas, o número de cursos de graduação presenciais subiu de 5.384 em 1998 para 20.904 em 2014, o que representa em percentuais um aumento de 388,26% de cursos de graduação em instituições privadas nesse período. Aumento muito superior às instituições públicas, que correspondeu a 203,63%. Conseqüentemente, com o aumento de instituições privadas, maior que as instituições públicas, houve também um maior aumento do número de cursos e de matrículas nas instituições privadas, o que reforça a ideia de que a expansão do ensino superior se deu em maior intensidade pela iniciativa privada.

Para se ter uma visão geral da relação capital e interior, as tabelas 5 e 6 trazem dados dos censos de 1999 e 2014, respectivamente, no que concerne ao número de instituições de ensino superior por organização acadêmica e localização.

Tabela 5 - Número de Instituições de Ensino Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), 1999

Unidade da Fed./Categ. Administrativa	Instituições								
	Total Geral			Universidades			Faculdades		
	Total	Cap	Interior	Total	Cap	Interior	Total	Cap	Interior
Brasil	1.097	409	688	155	74	81	813	284	529
Pública	192	60	132	72	39	33	102	13	86
Federal	60	38	22	39	27	12	11	4	7
Estadual	72	22	50	30	12	18	36	9	27
Municipal	60	-	60	3	-	3	55	-	55
Privada	905	349	556	83	35	48	711	271	440

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo do ensino superior de 1999

Nota-se que o número de instituições em 1999, conforme tabela 5, por organização acadêmica, era de 1.097 instituições no total, sendo que 192 correspondiam às instituições públicas, divididas em 60 instituições federais e 72 instituições estaduais, além de 905 privadas. Já de acordo com o Censo MEC/INP/SEEC de 2014, conforme tabela 6, esse total correspondia a 2.368 instituições, sendo 298 públicas, divididas em 107 instituições federais e 118 instituições estaduais, com outras 2070 instituições privadas.

Tabela 6 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), e Categoria Administrativa das IES – 2014

Unidade da Fed./Categ. Administrativa	Instituições								
	Total Geral			Universidades			Faculdades		
	Total	Cap	Interior	Total	Cap	Interior	Total	Cap	Interior
Brasil	2.368	845	1.523	195	86	109	1.986	671	1.315
Pública	298	97	201	111	48	63	136	18	118
Federal	107	64	43	63	31	32	4	3	1
Estadual	118	33	85	38	17	21	78	15	63
Municipal	73	-	73	10	-	10	54	-	54
Privada	2.070	748	1.322	84	38	46	1.850	653	1.197

Fonte: MEC/INEP/DEED. Censo do ensino superior 2014

Fazendo uma análise por categorias administrativas, as instituições públicas subiram de 192 instituições no ano de 1999, conforme consta na tabela 5, para 298 instituições no ano de 2014, como consta na tabela 6, o que representa um crescimento de 55,20% de instituições públicas. Já as instituições privadas, que apresentavam um número de 905 instituições em 1999 (tabela 5), aumentou para 2.070 instituições em 2014 (tabela 6), o que representa um aumento de 128,72% nesse período de estudo, maior que o aumento das instituições públicas.

A relação entre o interior e a capital, analisada pelos censos de 1999 e 2014, demonstra que em 1999 havia 409 instituições nas capitais, subindo para 845 instituições em 2014, o que representa um acréscimo de 106,60%. Já no interior havia 688 instituições em 1999, subindo para 1.523 em 2014, representando um total de 121,36% de crescimento.

Nota-se que a análise dos indicadores dos censos do ensino superior, interpretado nessa seção, sinaliza que há um crescimento desse nível de ensino, no entanto, antes de discutirmos alguns aspectos que levaram a esse crescimento, no governo FHC (1995-2003) e no governo Lula (2004-2010), precisamos fazer um apêndice aqui para mostrar a relação e a discussão dada entre o público e o privado, nesse processo de expansão do ensino superior, uma vez que a análise dos dados mostram um crescimento significativo, maior no setor privado do que no público em todos os itens analisados, como mostrado nos dados apresentados pelos censos do ensino superior.

3.1 O público e o privado no ensino superior

Esse tópico parte da compreensão de que as políticas do ensino superior são demarcadas por opções e interesses sociopolíticos articulados às mudanças no cenário contemporâneo, que se traduzem na apreensão das determinantes históricas que balizam o processo de reforma do Estado brasileiro. Essa lógica implica alterações no campo das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, na medida em que estão em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, marcado pela interpenetração das esferas pública e privada em detrimento da primeira.

Tomando como base os dados do tópico anterior dessa seção, mostramos que as matrículas das instituições privadas tiveram um aumento de 321,74%, referente ao período de 1998 (BRASIL, 1999) a 2014 (BRASIL, 2015), subindo de 1.537.937 matrículas em cursos de graduação em 1998 para 4.809.793 matrículas em 2014. No que se refere ao número de instituições, subiu de 764 instituições privadas, conforme mostra o quadro 2, no censo de 1998, para 2.070, como podemos observar na tabela 6, no censo 2014, correspondendo a 270,94% de aumento nesse período.

A expansão da educação superior hoje já se estabilizou nos países centrais. Nestes últimos anos, está ocorrendo em países do Terceiro Mundo, ainda com muitas dificuldades de ordem política e econômica. A tendência principal em muitos países é de expandir o sistema superior via privatização. Se isso, de um lado, alivia os orçamentos estatais, por outro lado cria

enormes dificuldades quanto à regulação e à garantia de qualidade e, também, esbarra no baixo poder de financiamento privado (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 70).

Ao analisar o embate político-ideológico entre os defensores do ensino público e privado no Brasil, Dourado (2001) chama a atenção para os novos contornos assumidos pela promíscua relação entre as esferas pública e privada, intensificada no Brasil sobretudo nos anos 90, na medida em que, em muitos casos, o Poder Público foi acionado para subvencionar direta ou indiretamente o setor privado.

O uso de prédios e equipamentos públicos têm sido uma constante, mediante contratos, comodatos, cessão ou outras soluções jurídicas, em detrimento do Poder Público. O apoio financeiro, em alguns casos, efetivado em várias localidades do país, por meio de doação de terrenos, edificação de prédios, compras de livros e equipamentos, pagamento de consultorias e projetos acadêmicos, entre outros. Os casos de subvenções do Poder Público, sobretudo o municipal, têm se dado com o aval do Poder Legislativo, em muitos casos. Corroboram para a implementação dessas subvenções a mística da implantação de Instituições de Ensino Superior, vista como fator de prestígio e, fundamentalmente, como eficaz marketing nos processos eleitorais (DOURADO, 2001, p. 291).

De acordo com Maciel; Lima; Gimenez (2016), é no período pós-LDB (Lei nº 9.394/1996) que se observa forte expansão da Educação Superior no Brasil, principalmente no nível de graduação. Nesse sentido, a abertura das IES do setor privado ao capital encontrou um campo propício para sua ampliação, o que irrompeu no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB: 1995 a 2002) e teve continuidade no governo Luiz Inácio da Silva (PT: 2003 a 2010) e no primeiro mandato de Dilma Rousseff (PT: 2011 a 2014). “Tal movimento promoveu a expansão da Educação Superior, com destaque ao setor privado com fins lucrativos” (p. 765).

Segundo Mancebo; Vale; Martins (2015), a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva, por ter ampliado o acesso da população à Educação Superior. Deve-se atentar, entretanto, para alguns efeitos perversos desse processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais.

A partir de 1990, efetivaram, no Brasil, tanto a ‘abertura democrática’ quanto os ajustes da economia no contexto da mundialização do capital. Especialmente a partir dos mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) efetivaram-se ajustes estruturais e fiscais e reformas orientadas para o mercado. Assim, a partir de 1995, ocorreram as principais mudanças que conduziram à reconfiguração das esferas públicas e privadas

no âmbito do Estado, assim como da educação superior, que não pararam de se aprofundar até os dias atuais (MANCEBO, 2010, p, 38).

Afirma o autor, parte-se do pressuposto de que o sistema de educação superior no país foi submetido, a partir dos anos 1990, a profundos processos de privatização direta, com a expansão do ensino superior pela via privada mercantil, e indireta com a introdução, nas instituições públicas, de mecanismos de administração e gerenciamento corporativo-empresariais em busca de recursos junto ao mercado, o que tornou a gestão das universidades públicas muito parecida com a de uma empresa, esvaecendo o seu caráter de instituição da sociedade voltada para a formação humana e para a produção do conhecimento engajado na solução de problemas nacionais.

Nesse cenário, registra-se a redefinição do papel do Estado, que promove a política de mercantilização do nível superior. Chaves; Amaral (2015), explicam que a política privatista adotada pelo governo federal foi reforçada por meio da Lei nº. 5.172/1966, que instituiu o Código Tributário Nacional, em vigor até hoje, que se concretizou mediante inúmeras ações que favorecem o setor privado, em especial pela concessão de isenções fiscais²¹. Como resultado, as instituições de ensino sem fins lucrativos beneficiaram-se de uma série de incentivos fiscais garantidos via renúncia tributária, seja pela isenção total de impostos e contribuições, seja pela redução de suas alíquotas.

Esse crescimento é extremamente complexo. Além de compreender um ininterrupto crescimento de instituições de Educação Superior (IES) privadas com fins lucrativos, registramos a iniciativa pública, em especial do governo federal, que expande vagas e multiplica o número de instituições, com destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²² e uma grande expansão da pós-graduação, com redefinição de seus rumos. “O maior projeto público de expansão da educação superior, no período em estudo, foi o REUNI, sendo o responsável pelo aumento de 60,05% das matrículas presenciais na rede federal, entre 2007 e 2012” (Maciel; Lima; Gimenez, 2016, p.

²¹ Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei no 7.689, de 15 de dezembro de 1988, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar no 70, de 30 de dezembro de 1991. Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar no 7, de 7 de setembro de 1970. (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 766).

²² Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Em seu artigo 1º, fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 766).

766). Sobre o REUNI e as outras políticas para expansão do ensino superior nos governos FHC e Lula, abordaremos com mais detalhes no próximo tópico dessa seção.

Mancebo; Vale; Martins (2015) apontam que, “entre os anos de 1995 e 2010, a expansão de matrículas tem maior expressão no setor privado, com crescimento de 347,15%, ao mesmo tempo em que o crescimento de matrículas nas IES públicas aumenta apenas 134,58%” (p. 151). Destaca, ainda, as críticas ao REUNI, que envolve o aumento do número de estudantes sem o necessário incremento do número de professores e técnicos, o que tem intensificado sobremodo o trabalho docente. Ademais, questiona os recursos destinados à construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas.

Segundo uma análise feita pelo INEP (BRASIL, 2015), o instituto destaca os seguintes números:

Em 2014, 32.878 cursos de graduação foram ofertados em 2.368 instituições de educação superior no Brasil. [...] Em 2014 foram oferecidas mais de 8 milhões de vagas pelas IES brasileiras, sendo 78,5% de vagas novas e 90,2% em instituições privadas. A rede Federal ofereceu 343 mil novas vagas e 114 mil vagas remanescentes para ingresso em cursos de graduação. [...] Em 2014, mais de 3,1 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Deste total, 82,3% em instituições privadas (INEP, 2015, p. 17-20).

Essa análise elaborada pelo INEP (Brasil, 2015) corrobora o raciocínio de uma expansão do ensino superior por via das instituições privadas. Mas, para compreender a relação público/privado, é necessário entender primeiro a relação dos organismos internacionais na política brasileira. Assim, faz-se necessário uma breve explanação, uma vez que o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoram a sua atuação no país a partir da década de 1980.

Em síntese, ocorre toda uma nova tendência, já designada oficialmente como educação terciária – termo proposto pelo Banco Mundial, em título de 2003 – que confunde, não raramente, a educação superior com ensino pós-secundário, compreendendo: tutorias remotas, encurtamento de carreiras, flexibilização de currículos, importação de modelos educativos baseados na ‘aquisição de competências profissionais’, certificação de saberes e destrezas, reciclagem de competências. Mesmo a designação do trabalho do professor, propriamente dito vem sendo transmutado de trabalho docente para ‘facilitador’, ‘animador’, ‘tutor’ e ‘monitor’, dentro outras novidades (MANCEBO, 2010, p. 42).

Segundo Dourado (2002), o BM exerceu grande liderança no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras. Além dessa premissa geral, é notório o papel que esse organismo exerceu (e exerce) no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, segundo o autor, no Brasil, ao difundir em seus documentos, entre outras medidas, uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

O autor afirma ainda que, das orientações gerais do BM, é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo a partir da adoção de programas de ajuste estrutural.

A atuação do BM no âmbito das políticas educacionais tem indicado o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial para a Educação, Coraggio (1996) indica como seu fundamento o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cujo escopo se centra na visão unilateral de custos e benefícios. Desse modo, tal concepção de política assenta-se, segundo o autor: na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações.

O autor segue afirmando que esses indicadores revelam o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a Educação, pois fragmentam e desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável. Ao defender o princípio da priorização da educação básica, cujo foco é a educação escolar, busca-se construir mecanismos ideológicos, sobretudo em países como o Brasil, que sequer garantiu a democratização do acesso à educação básica e a permanência nesse nível de ensino.

Segundo Dourado (2002), ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento

universal historicamente produzido. Em contrapartida, essas políticas acarretam a secundarização de projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior.

Neste sentido, é fundamental destacarmos as recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*²³, cujas prescrições são claras no sentido de: 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras.

No que concerne às alterações jurídicas e institucionais no campo da educação superior no Brasil nos anos 90, as políticas educacionais no Brasil, nesse contexto, foram balizadas por mudanças, destacando-se, sobremaneira, as de ordem jurídico-institucional. Na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) colocam-se como passo decisivo nessas mudanças. No entanto, esses assuntos serão melhor discutidos no próximo tópico desta seção.

De acordo com Dias Sobrinho (2005), a universidade ocupa uma posição de destaque no mundo globalizado em grande parte porque é a mais importante instituição produtora de capacitação tecnológica.

Mesmo o Banco Mundial, após por muito tempo ter recomendado que o grosso dos investimentos fosse destinado à educação básica, vem fazendo uma autocrítica: reconhece agora não ter feito investimentos consistentes na educação superior que garantissem aos países subdesenvolvidos a sustentação ampla e de longo prazo para a realização de reformas e reforço das capacidades das instituições (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 78-79).

²³ Esse documento na íntegra encontra-se em Higher education, Spanish. Includes bibliographical references. Spanish, 1994. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018. No entanto, optamos pela versão traduzida, e resumida em Dourado (2002).

Segundo o autor, na década de 1990, muitos países pobres ou emergentes seguiram com certo rigor a lógica e as condicionalidades do BM, que determinava a redução dos investimentos em educação superior em benefício da educação primária, supostamente mais propícia a trazer mais efeitos econômicos. Disso resultou um maior empobrecimento, tanto da educação primária, como da superior.

De um modo particular, cabe mencionar uma recente importante alteração nas tendências do Banco Mundial, no que diz respeito às suas análises anteriores, que atribuíam menor importância à educação superior relativamente à educação básica. Mais recentemente, o Banco Mundial não só reconhece o equívoco de análises anteriores, como insiste na tese de que a educação superior é fundamental para desenvolver ainda mais a economia global e alavancar o avanço dos países pobres e emergentes. Em outras palavras, contrariando o que dissera antes, o Banco Mundial reconhece que a educação superior tem um retorno econômico muito importante (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 156).

Em suma, o BM considerava a educação básica mais decisiva que a educação superior para alavancar o desenvolvimento dos países pobres. Recomendava aos Estados que priorizassem a educação básica, pois esta daria muito mais retorno, segundo análise de economistas ligados ao Banco. Agora, os documentos mais recentes vêm reconhecendo enfaticamente que o progresso social e econômico se realiza principalmente pelo avanço do saber. Segundo análises atuais do Banco, o ensino superior é altamente necessário à criação, à difusão e à utilização do conhecimento e à melhoria das competências técnicas e profissionais, ou seja, deve ser visto como prioritário tendo em vista sua correlação com o desenvolvimento econômico dos países emergentes.

Dias Sobrinho (2005) diz que, apesar de sua *mea culpa* tardia, agora preconizando a importância de investir em educação superior, não se pode omitir o fato de que o BM tem sido o principal inspirador e propulsor da grande expansão quantitativa da educação superior privada nos países pobres e emergentes.

O autor afirma que a combinação de poucos investimentos públicos com a valorização da ideologia do sucesso individual fundado no conhecimento tem facilitado a expansão da comercialização e da privatização da educação superior, especialmente nos países pobres e emergentes, com os conhecidos incentivos do BM e outros organismos multilaterais. Isso tem como efeito a proliferação de novos tipos de provedores, nacionais e transnacionais, a penetração de uma cultura empresarial no campus universitário, o desdobramento das instituições em diferentes lugares, a transformação do estudante em cliente e Consumidor, os cortes de financiamentos estatais, o capitalismo acadêmico.

Os governos de direita e esquerda de países de toda parte promoveram políticas de mercantilização e privatização das estruturas sociais. Nas universidades, foram introduzidas mudanças significativas na legislação na organização, na administração e nas relações sociais e de trabalho de seus atores. Segundo alguns autores, essas mudanças configuram o fenômeno do quase-mercado em educação, uma estratégia de convergência neoliberal e neoconservadora que atenua as fronteiras entre o público e o privado (AFONSO, 2000, p. 115).

De acordo com Dias Sobrinho (2005), essa guinada para a mercantilização e para a privatização acarretou grandes desgastes ao sentido público das instituições da sociedade e nem sempre acrescentaram ganhos de eficiência e produtividade.

Feito esse breve histórico dos organismos internacionais no processo de privatização do ensino superior, principalmente o BM, passaremos a discutir uma modalidade de ensino, o ensino a distância, que em nosso ponto de vista tem contribuído para o processo de privatização do ensino superior, uma vez que os dados vão mostrar que a grande maioria das instituições que oferecem essa modalidade de ensino se encontra nas instituições privadas.

Pode-se assistir, a partir da década de 2000, além da diversificação dos tipos institucionais, a diversificação das modalidades terminais (diplomas e certificados), de cursos e programas nas diferentes modalidades (presenciais, a distância, semipresenciais).

A institucionalização de novos tipos de IES, como é o caso dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), criados em 2008; a diversificação e diferenciação, ainda, no tocante à adoção de formatos e modalidades diferentes na organização institucional e acadêmica, com cursos de ensino superior que visam a formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho, com formatos compactos e duração média menor que a dos cursos de graduação tradicionais (sequenciais, por exemplo); assim como os cursos superiores com formatos de bacharelados e licenciaturas interdisciplinares que pecam pela abrangência na formação inicial (primeiro ciclo), calcados no princípio da flexibilização dos currículos; tendências de internacionalização da Educação Superior, dentre outras possibilidades. (LÉDA; MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2016, p. 743)

De acordo com Maciel; Lima; Gimenez (2016), a abertura de novas vagas nas IES públicas e privadas, as novas formas de ingresso, a abertura de vagas para cursos noturnos, os novos cursos e modalidades, os programas de intercâmbio e a abertura de novos campi na esfera federal, “demarcam o presente século XXI com a predominância de políticas de expansão do sistema público federal e, concomitantemente, do setor privado” (p. 765).

Quadro 3 - Evolução do percentual de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Matrícula em percentual					
	Total	Pública				Privada
		Total %	Federal %	Estadual %	Municipal %	Privada %
2001	3.036.113	31,1	16,6	11,9	2,6	68,9
2002	3.520.627	30,8	15,4	12,4	3,0	69,2
2003	3.936.933	29,9	14,8	11,8	3,2	70,1
2004	4.223.344	28,8	14,0	11,6	3,1	71,2
2005	4.567.798	27,3	13,0	11,3	3,0	72,7
2006	4.883.852	25,6	12,4	10,3	2,9	74,4
2007	5.250.147	25,4	12,2	10,5	2,7	74,6
2008	5.808.017	26,7	12,2	12,2	2,5	73,3
2009	5.954.021	25,6	14,1	9,5	2,0	74,4
2010	6.379.299	25,8	14,7	9,4	1,6	74,2

Fonte: MEC/INEP (2010)

O total de 6.379.299 matrículas em cursos de graduação presencial e a distância, no ano de 2010, representa mais que o dobro das matrículas de 2001 (3.036.113 matrículas), representando um aumento de 110,11%. Apesar do caráter preponderantemente privado da expansão ao longo desse período, tais resultados apontam para certa estabilização da participação desse setor, que em 2009 representava 74,4%, passando em 2010 a representar 74,2% das matrículas de acordo com o censo MEC/INEP de 2010 (BRASIL, 2011).

O Censo da Educação Superior iniciou a coleta de informações sobre os cursos a distância no ano 2000. A partir de então, essa modalidade de ensino apresentou constante crescimento, abrangendo uma importante participação na educação superior brasileira.

O censo MEC/INEP de 2010, Brasil (2011), confirma a tendência de crescimento dos cursos na modalidade de ensino a distância, que atingem 14,6% do total do número de matrículas. A educação a distância, em 2010, somava um total de 930.179 matrículas, conforme consta o quadro 4, sendo 181.602 matrículas em instituições públicas, o que representa 19,52% do total de matrículas a distância, divididas em 104.722 matrículas em instituições públicas federais, o que representa 11,25% do total de matrículas a distância, 76.414 matrículas em instituições públicas estaduais, representando 8,21% do total de matrículas a distância, 466 matrículas em instituições públicas municipais o que representa 0,05% do total de matrículas, enquanto 748.577 matrículas em educação da distância eram em instituições privadas. Note que do total de matrículas em ensino a distância, 80,47% corresponde a matrículas em instituições privadas em 2010.

O censo MEC/INEP (2010) traz os dados também em modalidade de ensino. Assim, do total de 930.179 matrículas, 426.241 matrículas eram em cursos de licenciatura, 268.173 matrículas eram em cursos de bacharelado e 235.765 matrículas eram em cursos tecnológicos.

Quadro 4 - Matrícula em cursos de graduação a distância, no Brasil, por categoria administrativa, 2010

Matrícula em cursos de graduação a distância em 2010						
Total	Total	Pública				Privada
		Federal	Estadual	Municipal	Total	
	930.197	104.722	76.414	466	181.602	748.577

Fonte: Fonte: MEC/INEP/DEED 2010

Outro dado interessante constado no censo MEC/INEP de 2010 (BRASIL, 2011), refere-se à idade dos alunos nos cursos a distância. Metade dos alunos tem até 32 anos, os 25% mais jovens têm até 26 anos e os 25% mais velhos têm mais de 40 anos. Os alunos dos cursos a distância possuem, em média, 33 anos. Esses dados indicam que os cursos a distância atendem a um público com idade mais avançada.

Esse comportamento permite inferir que a opção da modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, que representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou mesmo que se trata da opção por uma segunda graduação.

Quadro 5 - Matrícula em cursos de graduação a distância por categoria administrativa, 2015

Matrícula em cursos de graduação a distância em 2015						
Total	Total	Pública				Privada
		Federal	Estadual	Municipal	Total	
	1.393.752	81.463	43.988	2.942	128.393	1.265.359

Fonte: Fonte: MEC/INEP/DEED 2015

Conforme consta no quadro 5, em 2015, já haviam 1.393.752 matrículas no ensino superior em Educação a Distância. Deste total, 128.393 matrículas eram em instituições públicas, o que representava 9,21% do total de matrículas, distribuídas em 81.463 matrículas das instituições federais, o que representa 5,84% do total de matrículas a distância em 2015. Já as instituições estaduais tinham um total de 43.988 matrículas, o que representa 3,15% do total, e nas instituições municipais havia 2.942 matrículas, representando 0,21% das matrículas a

distância. As instituições privadas tinham um total de 1.265.359 matrículas a distância em 2015, o que representa 90,78% do total.

O número geral de matrículas no ensino superior, presencial e a distância, em 2015, era de 8.027.297, sendo o número de matrículas a distância equivalente a 1.393.754, o que representa 17,36% das matrículas, e as presenciais 6.633.545 matrículas, representando um percentual de 82,63% do total.

Pelos dados supracitados, percebe-se que o número de matrículas em cursos a distância em 2015 ainda está longe do número de matrículas em cursos presenciais, no entanto, se levarmos em consideração apenas as categorias administrativas, percebemos um crescimento muito maior das instituições privadas em relação à pública. No censo MEC/INEP de 2010 (BRASIL, 2011), o percentual do número de matrícula das instituições privadas girava em torno de 80,47% do total do número de matrículas a distância, já no censo MEC/INEP/DEED de 2015 (BRASIL, 2016), esse percentual representa 90,78% do total de matrículas, ou seja, um crescimento de aproximadamente 10% das instituições privadas, enquanto que nas instituições públicas, em 2010, esse percentual de matrículas era de 19,51%, e em 2015 abaixou para 9,2% do total de matrículas em instituições públicas.

Quadro 6 - Matrícula em cursos de graduação a distância, no Brasil, por categoria administrativa 2016

Matrícula em cursos de graduação a distância em 2016						
Total	Total	Pública				Privada
		Federal	Estadual	Municipal	Total	
	1.756.982	101.395	62.250	1.927	165.572	1.591.410

Fonte: MEC/INEP/DEED 2016

Comparando os dados anteriores com o censo MEC/INEP/DEED 2016 (Brasil, 2017), houve um crescimento de 326.051 matrículas nas instituições privadas, o que corresponde a um crescimento de 25,76% de 2015 para 2016, enquanto as públicas subiram de 128.393 para 165.572, ou seja, um aumento de 37.179 matrículas, com a seguinte distribuição: as públicas federais de 81.463 matrículas para 101.395 matrículas, as estaduais subiram de 43.988 matrículas para 62.250 matrículas e as municipais caíram de 2.942 matrículas para 1.927 matrículas em curso de graduação a distância.

Segundo Dias Sobrinho (2005), além de sua função instrumental de capacitação técnica, que interessa particularmente ao indivíduo e às empresas, é importante que a educação superior

não perca sua função pública, que é outra forma de designar sua dimensão ético-política. A capacitação técnica precisa adquirir um valor público para além dos interesses privados. “Nisso consiste o núcleo central da responsabilidade social: fazer da educação um fenômeno que eleva os interesses particulares em categorias de valores públicos, assim construindo as bases de uma cidadania pública” (p. 92).

Tratar a educação como mercadoria acarreta problemas para além dos meramente comerciais. Um deles certamente diz respeito à noção de qualidade, especialmente quando se entende que a qualidade educativa não se limita à racionalidade técnica e instrumental, bem como aos interesses comerciais, mas está concernida também e sobretudo por valores sociais da humanidade.

Segundo Dourado (2002), as políticas de expansão da educação superior, nesse contexto, configuram-se por meio de movimentos assíncronicos, caracterizando esse nível de ensino no país como amplo e heterogêneo, permeado por práticas de natureza pública e privada, com predominância destas últimas. O autor segue afirmando que, no final da década de 1990, esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se consubstanciado por natureza e caráter predominantemente privado, como a criação de novas IES, a criação de novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES, entre outras.

Tais políticas, diz o autor, têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais. A LDB (Lei nº 9394/96) e o PNE, com os vetos presidenciais no que se refere ao financiamento, revelam a lógica intrínseca à política deliberada de privatização da educação superior. Articulado a esses instrumentos legais, descortina-se no país um sistema nacional de avaliação que estimula as IES à condição de instituições operacionais, por meio de testes standardizados que metamorfoseiam as instituições, alteram a lógica do trabalho acadêmico, redirecionam a estrutura e os projetos acadêmicos, balizados por políticas de gerenciamento cartorial, ao sabor das exigências do mercado, naturalizando, desse modo, a privatização do ensino superior.

Nessa perspectiva, a educação deixa de, essencialmente, educar, é serviço, sujeito às leis de ofertas e demanda, que se produz em função de um consumo e com o objetivo de lucro e também de constituir forças de trabalho mais eficientes do ponto de vista das necessidades atuais do mundo do trabalho.

Portanto, a educação superior privada pode muito bem estar comprometida com os valores e as mais importantes prioridades da sociedade em que se insere. Muitas efetivamente respeitam os valores acadêmicos e têm consciência de seu papel social. Mas, também, há aquelas instituições que internalizam como cultura e como único horizonte a competitividade, a produtividade e o lucro, e assim acabam perdendo a referência do bem social.

3.2 O ensino superior nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2004-2010)

Esse tópico busca analisar as políticas de expansão da educação superior no país a partir de 1995, considerando as mudanças econômicas políticas e sociais em curso e as reformas institucionais advindas da reforma do Estado brasileiro.

Começando nossa análise apenas demonstrando o quantitativo de matrículas, pelos Governos anteriores, conforme consta no quadro 7, os números mostram que, de 1985-1990, no governo José Sarney de Araújo Costa (PMDB), ocorreu um crescimento no percentual de população matriculada (taxa bruta), passando de 7,7% em 1985, para 8,2% no ano de 1990, subindo gradativamente e se mantendo de 1989 para 1990. No que se refere à taxa líquida, houve alterações no desenvolvimento. Por exemplo, em 1988 o percentual era 5,4%, caindo para 5,2% em 1989 e voltando para 5,4% em 1990, sendo assim, no governo Sarney apresenta um aumento, passando de 5,2% em 1985 para 5,4% em 1990.

No governo subsequente, governo Fernando Collor de Mello (PRN) de 1990 a 1992, os dados mostram que a taxa bruta da população matriculada na educação superior se manteve em 8,2%, sofrendo uma queda em 1991 para 8,0%, recuperando um pequeno percentual em 1991, passando para 8,1%. A taxa líquida apresentou um decréscimo, passando de 5,4% em 1990 para 4,8% em 1992.

No período de 1992-1995 do governo Itamar Augusto Cautiero Franco (PMDB), verifica-se o início do processo de crescimento contínuo da taxa de população matriculada, que passou de 8,1% em 1992 para 9,3% em 1995. A taxa líquida também aumentou, indo de 4,8% em 1992, atingindo 5,8% em 1995; no entanto, observa-se uma queda de 1994 para 1995, pois em 1994 esse percentual era 6,2%, terminando o governo Itamar Franco com um percentual de 5,8%.

Quadro 7 - População de 18 a 24 anos, matrícula bruta²⁴ em educação superior na graduação presencial, taxa bruta e taxa líquida²⁵ – Brasil (1985 a 2010)

Ano	População 18 a 24 anos	Matrícula bruta em graduação presencial	% População matriculada – Taxa bruta	Taxa líquida
1985	17.821.209	1.367.609	7,7	5,2
1986	18.240.176	1.418.196	7,8	5,1
1987	18.449.578	1.470.555	8,0	5,0
1988	18.545.653	1.503.555	8,1	5,4
1989	18.557.226	1.518.904	8,2	5,2
1990	18.680.776	1.540.080	8,2	5,4
1991	19.352.693	1.565.056	8,0	4,8
1992	18.956.520	1.535.788	8,1	4,8
1993	18.560.344	1.594.668	8,5	5,0
1994	18.648.670	1.661.034	8,9	6,2
1995	18.737.006	1.759.703	9,3	5,8
1996	19.491.000	1.868.529	9,6	5,8
1997	19.634.957	1.945.615	9,9	6,2
1998	20.350.699	2.125.958	10,4	6,7
1999	20.977.857	2.369.945	11,3	7,4
2000	23.364.185	2.694.245	11,5	7,3
2001	22.940.218	3.030.754	13,2	8,7
2002	23.098.462	3.479.913	15,1	9,6
2003	23.371.702	3.887.022	16,6	10,5
2004	24.072.318	4.163.733	17,3	10,4
2005	24.405.518	4.453.156	18,2	11,1
2006	24.285.000	4.676.646	19,2	12,4
2007	23.845.000	4.880.381	20,1	13,0
2008	23.242.000	5.080.056	21,8	13,6
2009	23.034.321	5.115.896	22,2	13,7
2010	23.878.190	6.379.299	26,7	13,9

Fonte: Gomes e Moraes (2012, p. 181)

No governo FHC, de 1995 a 2002 (PSDB), a porcentagem da população matriculada cresceu, de acordo com Reis (2014), impulsionada por um conjunto de políticas do governo federal, até atingir o patamar de 15,1% em 2002. Em 1995, a taxa de população matriculada era de 9,3%, tendo um aumento gradativo e chegando em 2002 a 15,1%.

Dourado (2008) afirma que “o processo de diversificação e diferenciação institucionais naturalizados, após 1995, no país, por meio das mudanças nas políticas e na gestão da educação superior, é responsável pela expansão, consolidando a atuação do ensino privado” (p. 896), uma tendência vista em todo o país.

²⁴ A Taxa de Escolarização Bruta é a razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária prevista (18 a 24 anos) para o curso na etapa de ensino.

²⁵ A Taxa de Escolarização Líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (18 a 24 anos) para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária.

A taxa líquida, que em 1995 era 5,8%, passou para 9,6% em 2002. Note que houve um crescimento da taxa líquida inferior ao crescimento da taxa bruta.

Já no governo Lula, de 2003 a 2010 (PT), observa-se, conforme o quadro 7, que houve ainda um crescimento contínuo e significativo do percentual de população matriculada, passando de 15,1% no final de 2002 (final do mandato do governo FHC), para 16,6% em 2003 (início do mandato do governo Lula), chegando a 26,7%, em 2010. A taxa de matrículas líquidas nesse período passou de 10,5% em 2003, para 13,9% em 2010.

Voltando nossa análise do ensino superior para os governos FHC e Lula, segundo Dourado (2002), nos anos 90, especialmente na gestão de FHC, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Segundo o autor, a tramitação dessa LDB é, nesse contexto, expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia.

Conforme Cunha (1996), o texto da LDB, referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional, que reformavam por dentro a educação superior no Brasil, muitos deles frutos de embates desenvolvidos ao longo dos anos 80. Esse controvertido desdobramento das diretrizes para a educação nacional e sua adequação às medidas do Ministério da Educação (MEC) levaram à caracterização da LDB como uma lei minimalista.

Segundo Dourado (2002), a LDB, entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos no capítulo da educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros, e foi precedida por edição de leis, de decretos e de portarias que a nortearam.

A prioridade central do país nessa nova adesão ao capital financeiro passou a ser a preservação de garantias constitucionais aos credores. São esses os objetivos que vêm orientando, de acordo com Kato (2013), há quase duas décadas qualquer reforma econômica, política e educacional no país.

No plano político, a reforma do Estado brasileiro anunciada no início da era FHC (1995 – 2002) foi a mais cabal tradução desse conjunto de medidas adotadas após o Plano Real. É ela quem passa a orientar todas as reformas nas instituições, com destaque para as mudanças nas práticas acadêmicas das universidades públicas e na produção de conhecimento (KATO; FERREIRA, 2016, p. 685).

Uma ação significativa, no final do segundo mandato de FHC, de acordo com Reis (2014), foi a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE/2001), efetivado com a Lei nº 10.173/2001, (BRASIL, 2001).

De acordo com Dourado (2002), a proposta de PNE (2001-2010) do MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aprovada na contramão de intensa mobilização da sociedade civil, é reveladora dos seguintes indicativos de políticas para a educação superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. Destacam-se, ainda, no referido documento, a ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre a esfera pública e a privada.

O autor afirma ainda que, dentre as metas aprovadas para a educação superior merecem destaque: a ampliação da oferta de ensino público, de modo que se assegure uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas; ênfase à institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado; diversificação do sistema superior de ensino, entre outras.

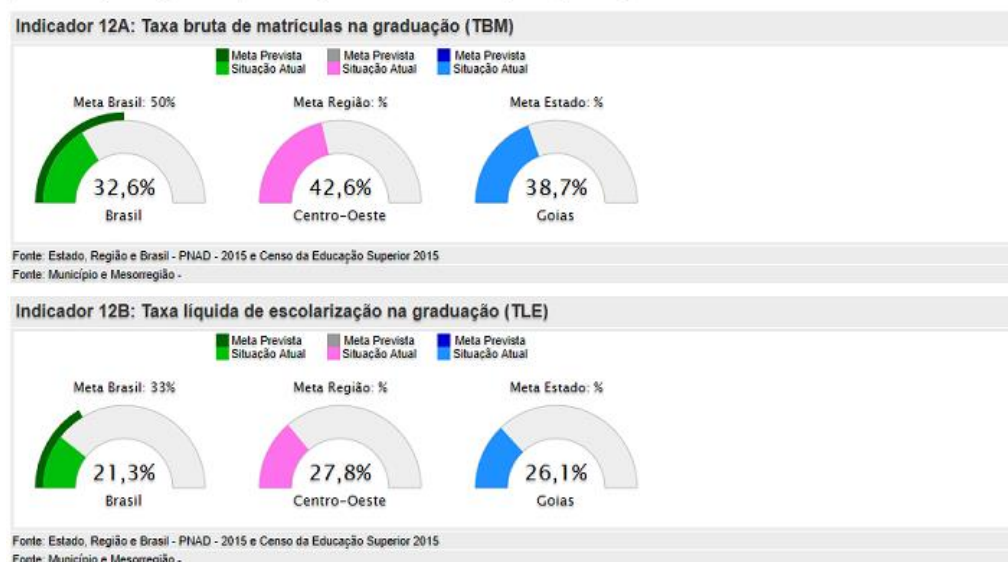
De acordo com o PNE de 2001 à 2010, a meta 12 prevê elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

Apesar do crescimento evidente os números se encontram longe do que prevê a meta 12 do PNE. No entanto, se considerarmos o Censo de ensino superior de 2015²⁶, temos dados mais próximos do que prevê a referida meta, com um caminho a seguir ainda para que a meta seja consolidada.

Figura 1 - Meta 12 Educação superior

Meta 12 – Educação Superior

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.



Fonte: MEC/INEP Censo da Educação Superior de 2015

Segundo Reis (2014), esse processo expansionista, apesar de ampliar o número de vagas, de cursos e de instituições nos vários municípios do Brasil, na década de 1990, não possibilitou efetivamente a democratização dos mecanismos de acesso e permanência à população historicamente excluída da educação superior, isso porque tal processo se concretizou com predomínio na esfera privada. A ampliação da educação superior pública foi concretizada, principalmente, pela criação e/ou consolidação das universidades estaduais, reduzida expansão das IES federais (realizada internamente) e a origem de IES municipais.

De acordo com Reis (2014), outras medidas no governo FHC de reestruturação da educação superior e das universidades públicas que valem ser ressaltadas foram: a Lei 10.168/2000, que instituiu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor

²⁶ Colocamos os dados do estado de Goiás, pois o estado está acima da média nacional, é acreditamos que esse fato se deve também à UEG, com seus 41 campus distribuídos por todo estado de Goiás.

privado; a Lei 10.260/2001, que estabeleceu sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies), e que autorizou a alocação de verbas públicas para as IES privadas, que apresentassem avaliação positiva, garantindo a ocupação de parte das vagas do setor privado e a Lei 10.172/2001, que aprovou o PNE (2001-2010).

Segundo Dourado (2008a), com a eleição do governo Lula, criou-se uma forte expectativa de mudança no campo social, particularmente na arena educacional.

De acordo com o autor, já nos primeiros meses de Governo, a sociedade brasileira ressentiu-se de ações concretas que indicassem um novo cenário para a educação superior a despeito da realização de seminários e de algumas medidas assumidas. Entre essas medidas destacam-se: a criação de uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (Portarias MEC/SESu 11 e 19/2003) e a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial, criado por Decreto em 20 de outubro de 2003, composto por membros da Casa Civil e da Secretária-geral da presidência da República e dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação.

A Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior apresentou um documento síntese denominado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma nova proposta da educação superior” que, após algumas alterações, inclusive nas bases conceituais inicialmente propostas, foi aprovado. Tal proposição representava um avanço a ser implementado frente a lógica de avaliação vigente reduzida a instrumentos estandardizados (racionalidade técnico-instrumental), que, enquanto política avaliativa oficial, Segundo Ristoff (2003), “tem sido a fiscalização, o controle, a responsabilização; a sua lógica, a do mercado; o seu propósito, a eficiência; a sua preocupação, o lucro e o impacto imediatos; a sua arma, a ameaça de descredenciamento” (p. 157).

Nessa linha de raciocínio, Gentil; Lacera (2016), diz que para atender as demandas de ingresso à Educação Superior brasileira, o governo federal, desde 2003, vem implantando políticas públicas para diminuir o déficit existente. Com tal propósito, foram lançados programas para aumentar a oferta de vagas na rede federal de ensino, compreendendo as universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Dentre eles destacam: Programa EXPANDIR, Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Segundo Kato (2013), desse ponto de vista, orientado por uma nova agenda de crescimento do país, dada a conjuntura internacional e as alianças políticas com o empresariado nacional, Lula, ao assumir a presidência da República, optou pela manutenção da agenda ortodoxa de gestão da economia, mas tentou buscar alternativas de crescimento produtivo e de ampliação de investimentos em longo prazo.

Em relação a sua coleção de práticas de política econômica, Lula retomou a Política Industrial Nacional e a Política de Desenvolvimento Produtivo (PITCE e PDP) com foco na inovação e na relação cooperativa entre Estado, universidades e mercado. Essas opções de sua política econômica produziram mudanças no paradigma de financiamento público de pesquisas do CNPq, expresso na publicação dos primeiros editais de apoio à pesquisa científica e tecnológica, e em novo aparato jurídico-legal, como a Lei de Inovação Tecnológica (Lei no 10.973/2004) e a Lei do Bem (Lei no 11.196/2005). (KATO; FERREIRA, 2016, p. 685).

De acordo com Kato; Ferreira (2016), a partir da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) no 395/2014 e a aprovação do novo marco regulatório para a ciência, tecnologia e inovação representado aqui pela Lei nº 13.243/2016, o Brasil vem ampliando seu escopo de reformas estruturais, que traduzem a atualização de um projeto nacional que se institucionaliza, a “conta-gotas, desde a década de 1990, em direção à mercantilização da educação superior, especialmente da pós-graduação, como principal agente de produção de conhecimento e inovação” (p. 693).

Nessa perspectiva, segundo as autoras, as reformas educacionais foram sendo processadas com destaque para as mudanças na educação universitária:

[...] novas políticas de avaliação, sobretudo, de avaliação em nível pós-graduado capitaneado pela agência CAPES; expansão de vagas nas universidades públicas pelas mais variadas modalidades: REUNI, em 2007, Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2006; a produção de planos específicos de educação como os Planos Nacionais de Pós-Graduação, que passam a orientar, juntamente com a Política Industrial Tecnológica e de Comércio Exterior e o PAC da Ciência e Tecnologia, a formação e mobilidade internacional dos estudantes e professores pelo fomento de bolsas de estudos, estágios acadêmicos e participação em eventos internacionais, a criação de novos cursos, a produção do conhecimento, o financiamento de pesquisas e as regras de avaliação (KATO; FERREIRA, 2016, p. 683).

De acordo com as autoras, dentre as políticas públicas para o ensino superior no governo Lula, em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi aprovado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em julho, na cidade de Belém/PA. Esse fato deu início a um processo de discussão junto ao MEC no sentido da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O MEC,

considerando a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como importante para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos na Educação Superior, instituiu, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o PNAES.

Posteriormente, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), institui o PNAES das universidades federais, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal. Dentre os objetivos, destacam-se:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; [...] II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; [...] III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, p. 1).

Ainda serão atendidos no âmbito do PNAES, segundo o art. 5º, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas em dez áreas específicas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 768).

De acordo com Maciel; Lima; Gimenez (2016), as metas e os objetivos propostos no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), possuem alcance abrangente, sendo considerados programas responsáveis pela expansão da Educação Superior no Brasil.

Porém, as maiores taxas de matrículas e conclusão de curso entre os estudantes ainda ocorre na iniciativa privada, para a qual o Estado destina recursos que poderiam ser investidos nas universidades estatais públicas. No bojo de tais contradições emerge o problema da permanência, evasão e vagas ociosas, uma vez que, por exemplo, os estudantes ingressam por meio do Prouni ou Fies, mas faltam programas que lhes deem condições de permanência e conclusão de curso (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016 p. 774).

Com o Programa de Expansão da Educação Superior Pública (EXPANDIR), segundo Pereira; Silva (2010), que ocorreu de 2003 a 2006, houve a criação de, aproximadamente, dez

novas universidades federais, em algumas regiões, e também a criação e consolidação de quarenta e nove campi universitários.

Os autores afirmam ainda que o Programa EXPANDIR, em suas ações e proposições, previa a expansão física e estrutural das instituições de Educação Superior, como ponto fundamental para concretizar a expansão, interiorização e democratização da educação pública superior.

Por meio do Programa EXPANDIR foram instituídas novas universidades, transformadas faculdades em universidades, além de terem sido criados novos campi por meio do processo de interiorização, visando a atender a população que está distante dos grandes centros urbanos e que precisa ter acesso à educação de nível superior.

Ainda no governo Lula e no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Educação a Distância são políticas voltadas para a expansão da Educação Superior.

O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2005, e instituída pelo decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de ofertar cursos de graduação (licenciaturas) a distância para a formação e qualificação do professor que atua em sala de aula das instituições públicas.

De acordo com Barretos (2010), o desenho da UAB foi construído no contexto do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior.

Considerou-se relevante a experiência da UniRede²⁷ e se decidiu ampliar suas ações com o apoio de empresas não estatais e de instituições de Educação Superior públicas e privadas. No processo de implementação da UAB, destaca-se a comparação explícita: ‘a estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma fábrica, enfatizando a alta produção de cursos’ (BARRETO, 2010, p. 39).

O sistema UAB foi instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006). Surgiu com o intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país mediante a oferta de cursos e programas a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial. De acordo com art. 1º. do referido decreto, as finalidades do Sistema UAB são:

²⁷ Implantada, em dezembro de 1999, a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede). Tratou-se de um consórcio interuniversitário criado com o propósito: “dar início a uma luta por uma política de Estado visando à democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação” (UNIREDE, 2013).

I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; [...] II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; [...] III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; [...] IV - ampliar o acesso à educação superior pública; [...] V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; [...] VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância; e [...] VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras (BRASIL, 2006b. Art. 1º).

Consta no site da UAB que o Sistema da Universidade Aberta do Brasil funciona como um articulador entre as instituições de ensino e os governos estaduais e municipais. Tal articulação se sustenta em cinco eixos fundamentais: I - Expansão pública da Educação Superior, considerando os processos de democratização e acesso; II - Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; III - Avaliação da Educação Superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; IV - Estímulo à investigação em Educação Superior a distância no País; V - Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em Educação Superior à distância.

Nas leituras sobre essa política pública para expansão do ensino superior, encontra-se várias fragilidades apontadas pelos autores, como por exemplo, instituições que visam apenas à distribuição de diplomas de forma “aligeiradas”, sem o devido acompanhamento pedagógico, sem aprovação do MEC e sem o compromisso com a formação de qualidade dos estudantes; no entanto, essa discussão transcende os objetivos desse trabalho, ficando o caminho aberto para novas análises.

O Reuni é outro exemplo preocupante da diversificação da educação superior. Criado pelo Decreto Presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007, visa à ampliação de vagas nas instituições federais de educação superior (Ifes), segundo Mancebo (2010), “convidadas” a uma maior otimização dos seus recursos humanos, “autorizadas” a algumas contratações e ampliações de infraestruturas, supostamente respeitando a autonomia das Ifes, já que estas tiveram a opção de aderir ou não aderir ao “Acordo de Metas” e estabelecer o “seu” plano de expansão para atingir as metas previstas. Na prática, constitui-se na operacionalização dos contratos de gestão, ensaiados desde os anos 1990, no governo de FHC e, resumidamente, condiciona a liberação de recursos a metas de expansão, como: redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

aumento do número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificação das modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivo a criação de um novo sistema de títulos; elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estímulo à mobilidade estudantil entre as instituições de ensino.

As dificuldades do programa são óbvias para um educador atento, todavia, não se pode desprezar o forte apelo ideológico que no conjunto apresenta. Lançado sob um discurso que enfatiza a democratização, como que criando uma suposta oportunidade para todos na sociedade, as propostas de aumento do acesso de camadas populares à universidade pública, a eliminação do vestibular, uma formação ampla, aumento dos índices de aprovação, dentre outros aspectos sedutores, ganham adesão de muitos desavisados, mesmo porque essas mesmas metas já foram móveis de lutas por parte dos defensores da universidade pública. No entanto, as condições de ofertas desse programa, sem suficiente aporte de recursos, como diversos atores têm se pronunciado, favorecerão a precarização das Ifes e um ensino de ‘qualidade’ duvidosa (MANCEBO, 2010, p. 45).

Mancebo (2010) diz que, em relação à expansão acordada nos termos de compromisso, o programa encobre o sentido das mudanças que estão sendo impostas ao ensino superior.

Pois sob a propaganda de que se abre a universidade aos pobres e que o Reuni representa um indutor da eficiência institucional e de qualificação pedagógica pode-se estar oferecendo um engodo a essa mesma população, uma pseudo-educação de nível superior, que poderia ser caracterizada como um pós-médio ou ensino compensatório decorrente da baixa qualidade da educação básica (MANCEBO 2010, p. 46).

Segundo a autora, à grande parte das instituições federais restava, naquele momento, a alternativa de aprofundar suas ações de profissionalização, resumindo grande parte de suas atividades à dimensão do ensino (mais curto, mais rápido e mais barato), não diferindo das instituições privadas não-universitárias, a não ser pela gratuidade, e amargar uma nova concepção de autonomia mitiga.

Em síntese, a qualidade na educação tem sido referenciada à cultura empresarial competitiva, que utiliza um modelo de gestão capaz de responsabilizar organizações e indivíduos pelo máximo desempenho. Nesse novo modo de gestão privada que se instala nas instituições públicas, a qualidade comumente se faz representar pelo cumprimento de metas de produtividade, desempenho, eficácia, efetividade e excelência através do monitoramento e produção de informações, sendo gerida pelo marketing e pela competição, objetivando o pragmatismo e o desempenho.

4 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE GOIÁS E A IMPLANTAÇÃO DA UEG (LEI 13.415/1999)

Nesta seção faremos uma análise da expansão e interiorização do ensino superior no estado de Goiás. Trata-se de uma análise da expansão desse nível de ensino no estado de forma geral, e da implantação da UEG em específico, colocando em destaque a Lei nº 13.415, de 16 de abril de 1999, lei de criação da UEG. Uma reflexão com o intuito de apontar as discussões políticas e sociais, mostrando os empasses e tensões acerca da implantação da UEG no estado.

A seção foi construída, sobretudo, com base em documentos primários que expressam as políticas do ensino superior para a Universidade Estadual de Goiás, aspectos como: implantação da instituição de ensino no estado, reestruturação a partir de 1999, número de matrículas, relação aluno x vaga, alunos inscritos e matrículas efetivadas e sua evolução no período em estudo, além de uma análise da Lei nº 13.456/1999, protocolada e discutida na Assembleia Legislativa do Estado.

Sendo assim, faz-se necessário “considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 154).

4.1 O ensino superior no estado de Goiás

O discurso do processo de expansão e interiorização do ensino superior em Goiás, segundo Reis (2014), deveu-se à busca de integração e de desenvolvimento dos municípios, procurando melhorar a qualidade de vida e ampliar a oferta de serviços, ou seja, o ensino superior como fator de progresso.

A autora afirma ainda que o histórico da educação superior em Goiás começou pela Sociedade São Vicente de Paulo²⁸, em Goiânia, sendo que foram criadas, a partir desta sociedade, a Escola de Enfermagem (1944) e a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1947), com cursos direcionados à saúde pública, uma vez que a sociedade, do estado, se encontrava

²⁸ A Sociedade de São Vicente de Paulo, é uma organização e um movimento católico internacional de leigos, fundada em Paris, França, no ano de 1833, por Antônio Frederico Ozanam, Jules Devaux, Paul Lamache, Auguste Le Taillandier, François Lallier, Félix Clavê e Emmanuel J. Bailly, com a transformação da Conferência de História em Conferência de Caridade, propagou-se rapidamente por toda a França. Fundada no Brasil em 04 de agosto de 1872. Fonte: SSVP. Disponível em: <http://www.ssvpcmg.org.br/institucional/>. Acesso em: 26 out. 2018.

em fase de estruturação.

Em 1948, no congresso eucarístico em Goiânia, houve uma manifestação para a criação de uma universidade no estado de Goiás. O ponto alto desse encontro “deu-se a partir da resolução de fundar uma Universidade Católica, a Universidade do Brasil Central (UBC), que não se materializou” (BORGES 2007, p. 7). Ao que tudo indica, preponderava um jogo de interesses mútuos entre o Estado e Igreja Católica, articulado aos de outros setores da sociedade.

Souza (1999) afirma que ocorreu nos anos 1950 e 1960, o processo de expansão e interiorização com a criação de duas universidades, primeiramente a confessional católica em 1959, com o nome de Universidade de Goiás²⁹, e depois, em 1960, a Universidade Federal de Goiás³⁰.

Segundo Baldino (1991), no ano de 1961 foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea)³¹, e, em 1962, foi fundada outra instituição de natureza pública estadual, a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego)³², situada em Goiânia.

O estado de Goiás, no início de 1969, de acordo com Baldino (1991), contava com 6 (seis) IES, sendo três localizadas em Goiânia: Universidade de Goiás, que teve essa nomenclatura inicial, mas hoje é a Universidade Católica de Goiás (privada), Universidade Federal de Goiás (pública) e Escola Superior de Educação Física (pública). As outras três ficavam em Anápolis³³: Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (pública), Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (pública) e Faculdade de Direito de Anápolis (privada).

De acordo com Reis (2014), no período entre 1964 e 1970, a expansão da educação superior no Brasil, assim como em Goiás, ocorreu de maneira refreada, resultado da política de autorização de vagas combinadas com as exigências de contenção de despesas nas IES públicas.

A autora afirma ainda que, na década de 1970, a UFG e a UCG buscaram sua reorganização, visando atender aos dispositivos da Lei 5.540/1968, e a criação de novas IES

²⁹ Segundo Santos (2010), a UCG foi a primeira universidade do estado de Goiás, fundada em 1959, resultante da iniciativa do arcebispo de Goiânia Dom Fernando Gomes dos Santos, com expressivo apoio do governo federal. Inicialmente, foi denominada de Universidade do Brasil Central, depois de Universidade de Goiás e, em seguida, de Universidade Católica de Goiás. Hoje é Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

³⁰ A Universidade Federal de Goiás (UFG), foi fundada em 1960, em consequência do agrupamento de cinco escolas superiores existentes em Goiânia, capital do estado, sendo elas: Faculdade de Direito de Goiás, Faculdade de Medicina de Goiás, Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, Escola de Engenharia do Brasil Central e Conservatório Goiano de Música (BALDINO, 1991).

³¹ A Facea foi elevada, em 1990, ao título de Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), e em 1999, a Uniana foi uma das instituições do estado de Goiás agrupada para dar origem à UEG, como veremos na seção 5 desse trabalho.

³² A Esefego é outra instituição que foi agrupada para dar origem à UEG, como, também será discutido na seção 5 do trabalho.

³³ Cidade do interior de Goiás, a cerca de 60 km de Goiânia.

não foi significativa no estado. No entanto, Dourado (2001a) destaca a criação, em 1974, da primeira Fundação de Ensino Superior do estado no município de Rio Verde – a Fundação³⁴ de Ensino Superior de Rio Verde (Fesurv).

No que refere-se ao ensino superior, este sistema expandiu-se significativamente na década de 1980 em Goiás. Até 1979, o Estado dispunha de apenas duas universidades, a UFG e a UCG, e de nove estabelecimentos de ensino superior isolados (cinco privados, três estaduais e um municipal). (DOURADO, 2001, p. 66)

Dourado (2001) diz que, na década de 1980, o processo de redefinição política em Goiás acenava com políticas educacionais de expansão do ensino superior. Destacavam-se, nesse período, segundo o autor, os discursos de defesa do desenvolvimento regional e da necessidade de expansão do ensino superior mediante a interiorização do ensino. Avolumam-se, então, os atos de criação de faculdades estaduais, de fundações municipais e de outras instituições de ensino superior no estado, sobretudo nas cidades consideradas polos econômicos. Na verdade, houve em Goiás, ainda segundo o autor, a partir de 1983, tal expansão do ensino superior que não há cidade no estado considerada polo de desenvolvimento regional que não tenha a sua faculdade.

No ano de 1985, a Assembleia legislativa do Estado de Goiás autorizou a criação de dez faculdades de Educação, Ciências e Letras em cidades do interior de Goiás que se encontravam ‘em franco desenvolvimento’: Morrinhos, Gurupi, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luiz de Montes Belos, Formosa, Luziânia e Santa Helena de Goiás. (BALDINO, 1991, p. 120)

Assim, o estado de Goiás vivenciou um amplo movimento expansionista na educação superior na década de 1980, quando foram instituídas fundações municipais, instituições isoladas de educação superior e novas autarquias estaduais, pautadas, em parte, “na política de criação, pelo Governo do Estado, de faculdades por meio do regime jurídico autárquico” (OLIVEIRA; DOURADO; AMARAL, 2006, p. 26).

³⁴ As Instituições Municipais de Ensino Superior passaram por várias fases em sua história, no que se refere aos aspectos legais. Anteriormente à LDB (4.024) de 1961, eram criadas e reconhecidas por decreto federal, tal como ocorria com as demais instituições de ensino superior do Brasil. Depois de 1961 e até a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, as instituições municipais de ensino superior puderam multiplicar-se, assumindo diversas configurações legais: autarquias, fundações de direito público, fundações de direito privado, mas sempre criadas ou transformadas por lei municipal. As fundações, quando instituídas pelo poder público, possuem um patrimônio que é total ou parcialmente público. Sua personalidade jurídica poderá ser pública ou privada, conforme o que lhe for atribuído por lei, mas seus fins são, obrigatoriamente, públicos. Quando apresenta personalidade pública, assemelha-se às autarquias, sendo, inclusive, chamada de “autarquia fundacional” (DI PIETRO, 2009, p. 425).

A ampliação das oportunidades de serviço e o crescente desenvolvimento das cidades interioranas aparecem como ponto de partida para o desenvolvimento do ensino superior no interior do estado, tendo como discurso primordial a modernização e o desenvolvimento regional. No que concerne à modernização e ao desenvolvimento regional, discutiremos a migração para o estado de Goiás e principalmente a migração rural/urbana para a cidade de Quirinópolis no próximo tópico dessa seção.

Segundo Reis (2014), a década de 1980 se caracterizou, também, pelos esforços de consolidação das universidades estaduais em vários estados e, em específico, no estado de Goiás, iniciando os debates sobre a possibilidade de criação de uma universidade estadual. Apesar das autarquias estaduais existentes, a comunidade estudantil tinha maiores expectativas e, durante a década de 1980, uma série de mobilizações da União Estadual dos Estudantes (UEE) foi realizada, visando a estruturação de uma universidade multicampi em Goiás.

Reis (2014) afirma que a educação superior de Goiás sofreu alterações importantes na década de 1990, especialmente na sua segunda metade, decorrentes da aprovação da Lei 9.394/1996, de uma sucessão de políticas educacionais consubstanciadas em decretos, portarias, resoluções da Sesu/MEC e do CNE, por legislações específicas e ações do CEE.

De acordo com Dourado (2001), o estado dispunha, em 1991, de 31 instituições de ensino superior, distribuídas em quatro grupos diferentes, “subdivididas de acordo com a dependência administrativa”.

- 1) três universidades: Universidade Católica de Goiás, Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Anápolis está em processo de efetivação;
- 2) nove autarquias estaduais: Faculdade de Filosofia Cora Coralina, no município de Goiás; faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; Escola Superior de Educação Física de Goiânia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, no município de Formosa; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; e Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis. (DOURADO, 2001, p. 66)

Não colocamos as 31 instituições citadas pelo autor pela extensão do texto, no entanto, as nove autarquias estaduais supracitadas são de suma importância para o trabalho em questão, uma vez que as faculdades isoladas estaduais no interior do estado deram origem à criação da UEG. Como dito anteriormente, uma análise mais aprofundada sobre essa instituição será feita na seção 5.

Outra característica importante desse período é a regulamentação da LDB estadual, pois ela estava atrelada aos movimentos sociais por meio do Fórum Estadual em Defesa da Escola

Pública. Segundo Dourado; Oliveira (2001), é possível verificar, ao longo dos artigos da LDB estadual, os discursos dos diferentes grupos que atuaram na constituição do documento, dos que propunham a criação de um único centro universitário que agregasse todas as faculdades isoladas, e os que idealizavam vários centros universitários que atendessem as diversas regiões do estado.

A LDB estadual, em seu Art. 66, reza que: “A educação superior estadual organiza-se academicamente, na forma de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores”. E no Art. 76, sobre o Conselho Estadual de Educação, diz que: “autorizar, avaliar, fiscalizar e reconhecer cursos, programas e instituições que integram o sistema estadual de educação” (GOIÁS, 1998).

No mesmo ano que foi promulgado a LDB estadual, nas eleições de 1998, foi eleito como governador do estado de Goiás Marconi Perillo (PSDB), que de acordo com Ferreira (2006), “foi o partido mais importante na implementação das políticas neoliberais na área educacional” (p. 75).

Segundo Reis (2014), em campanha política, o governador havia assumido o compromisso de democratizar o acesso ao ensino superior em Goiás, e uma das propostas era transformar as IES estaduais em uma universidade, ficando a secretária estadual da educação responsável por ouvir a comunidade científica do Estado e os movimentos sociais para colocar em ação essa proposta.

Em suma, o movimento expansionista foi caracterizado pela interiorização da educação no estado de Goiás, nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Sudoeste. IES foram criadas em cidades-polo de desenvolvimento, como Anápolis, Rio Verde, Catalão, Itumbiara, Quirinópolis, Jataí, entre outras. Novos cursos também foram criados, sobretudo aqueles ligados à formação de professores, como Pedagogia, Ciências, História, Geografia e Educação Física.

4.1.1 Evolução em números: um retrato do ensino superior no estado de Goiás, de acordo com o Censo do ensino superior

Os dados do Censo 1998, 1999 e 2014, mostram em números o que foi discutido anteriormente sobre a expansão e interiorização desse nível de ensino no estado de Goiás.

Conforme consta no quadro 2, da seção 3, em Goiás no ano de 1999 havia 38 instituições de ensino superior, já em 2014, conforme consta na tabela 7, esse número aumentou para 84 instituições, o que representa um aumento de 121,05%.

Desse total de 84 instituições, 8 instituições eram públicas no ano de 2014, sendo que em 1998 esse número representava um total de 26 instituições públicas. Esse decréscimo é justificado pelas instituições municipais, que eram 12 em 1998 e passaram a 4 em 2014, e as estaduais, que eram 13 em 1998 e passaram a apenas uma em 2014, exatamente por serem essas instituições estaduais as faculdades isoladas que deram início à constituição da UEG.

Tabela 7 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), em Goiás, e segundo a Categoria Administrativa das IES – 2014

Unidade da Fed. / Cat. Adm.	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.
Goiás	84	27	57	4	2	2	4	1	3	74	22	52	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	76	24	52	1	1	-	3	1	2	72	22	50	-	-	-

Fonte: MEC/INEP/DEED (2015). Censo de ensino superior de 2014

Como discutido também na seção 3 desse trabalho, outra tendência importante, apontada pela evolução dos indicadores na década de 90 é o acelerado processo de interiorização do ensino superior, o que novamente justifica a importância do trabalho em questão.

Nesse período, o crescimento de matrículas foi mais expressivo no interior do Brasil, invertendo a posição que prevalecia até 1990, quando a maioria dos alunos ainda estava concentrada nas capitais. A tabela 1 mostrou que o censo de 1998 já indicava que as instituições instaladas nas cidades do interior possuem mais alunos (1.243.478) que as das capitais (1.126.467)³⁵.

Se levamos em consideração todas as instituições goianas (federais, estaduais, municipais e privadas), o estado de Goiás, em 1998, apresentava números maiores de matrículas na capital, somando um total de 33.770 matrículas, do que no interior, que somava um total de 23.864 matrículas, conforme nos mostra o quadro 8.

No entanto, no que concerne apenas à instituição estadual, no estado de Goiás, de acordo com o censo de 1998, esses números são o inverso, pois enquanto na capital o número de

³⁵ As instituições localizadas nas capitais tinham 776.145 alunos em 1990, e em 1998 possuíam um total de 1.126.467, uma variação de 45,13%. As instituições do interior, que tinham 763.935 alunos em 1990, em 1998 possuíam 1.243.478 alunos, um total 62,77% maior, portanto uma evolução maior no interior do que nas capitais.

matrículas, na instituição estadual, corresponde a 614 matrículas, no interior corresponde a 8.394 matrículas nos cursos de graduação, conforme mostra o quadro 8, o que corrobora a discussão sobre a interiorização do ensino superior em Goiás, também por via da UEG.

Quadro 8 - Matrículas em Cursos de Graduação, em 30/4, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 1998

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Matrícula em curso de graduação											
	Total Geral			Universidades			F. Integradas			Faculdades		
	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.
Goiás	57.634	33.770	23.864	33.628	28.737	4.891	4.645	-	4.645	19.361	5.033	14.328
Pública	22.628	9.931	12.697	14.208	9.317	4.891	-	-	-	8.420	614	7.806
Federal	11.713	9.317	2.396	11.713	9.317	2.396	-	-	-	-	-	-
Estadual	9.008	614	8.394	2.495	-	2.495	-	-	-	6.513	614	5.899
Municipal	1.907	-	1.907	-	-	-	-	-	-	1.907	-	1.907
Privada	35.006	23.839	11.167	19.420	19.420	-	4.645	-	4.645	10.941	4.419	6.522
Particular	11.915	4.087	7.828	-	-	-	2.161	-	2.161	9.754	4.087	5.667
Comun./Conf./Filan	23.091	19.752	3.339	19.420	19.420	-	2.484	-	2.484	1.187	332	885

Fonte: MEC/INEP/SEEC (1999). Censo do ensino superior de 1998

Tendo como base as matrículas de forma geral, em todo o estado de Goiás, em 2014, segundo o censo do ensino superior, os números quase se igualam, conforme mostra o quadro 9, pois enquanto na capital havia um total de 104.867 matrículas nos cursos de graduação, no interior esse número chega a 104.291 matrículas, ou seja, enquanto os números da capital cresceram 210,53% (de 33.770 matrículas em 1998 para 104.867 matrículas em 2014) nesses 16 anos, os números do interior cresceram 337,02% (subindo de 23.864 matrículas em 1999 para 104.291 matrículas em 2014) no mesmo período, o que indica que a expansão do ensino superior em Goiás se deu com maior intensidade no interior.

Retomando a discussão da seção anterior, entre o público e o privado no estado de Goiás, temos os seguintes dados: em 1998, as instituições privadas do estado de Goiás apresentavam um total de 35.006 matrículas em cursos de graduação; em 2014, esse número subiu para 148.513 matrículas em cursos de graduação, portanto um percentual de 324, 25% em 16 anos. Já as instituições públicas subiram de 22.628 matrículas em 1998 para 60.645 matrículas em 2014, o que representa 168% de aumento, ou seja, bem inferior aos 324,25% de aumento das instituições privadas, o que nos remete ao raciocínio de que, assim como no Brasil, a comparação do censo de 1998 e de 2014 mostra que em Goiás houve, também, uma tendência à privatização do ensino superior.

Quadro 9 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2014

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Matrícula em curso de graduação											
	Total Geral			Universidades			Centro acadêmicos			Faculdades		
	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.
Goiás	209.158	104.867	104.291	92.367	63.436	28.931	20.302	7.243	13.059	87.596	31.397	56.199
Pública	60.645	19.684	40.961	45.824	16.893	28.931	2.159	-	2.159	3.769	-	3.769
Federal	31.143	18.730	12.413	22.250	15.939	6.311	-	-	-	-	-	-
Estadual	16.211	954	15.257	16.211	954	15.257	-	-	-	-	-	-
Municipal	13.291	-	13.291	7.363	-	7.363	2.159	-	2.159	3.769	-	3.769
Privada	148.513	85.183	63.330	46.543	46.543		18.143	7.243	10.900	83.827	31.397	52.430

Fonte: MEC/INEP/DEED (2015). Censo de ensino superior de 2014

Esse aumento do número de matrícula se deu porque, em consonância com o período, houve um aumento significativo do número de cursos. Pois em Goiás havia em 1998 um total de 219 cursos de graduação, subindo para 1000 cursos em 2014, conforme mostra as tabelas 8 e 9.

Tabela 8 - Número de Cursos de Graduação, em 30/4, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), em Goiás e segundo a Categoria Administrativa das IES – 1998

Unidade da Fed./ Categ. Adm.	Números de Cursos de Graduação											
	Total Geral			Universidades			F. Integradas			Faculdades		
	Total	Cap	Int	Total	Cap	Int	Total	Cap	Int	Total	Cap	Int
Goiás	219	89	130	105	73	32	18	-	18	95	16	79
Pública	118	37	81	67	35	32	-	-	-	50	2	48
Federal	53	35	18	52	35	17	-	-	-	-	-	-
Estadual	57	2	55	15	-	15	-	-	-	42	2	40
Municipal	8	-	8	-	-	-	-	-	-	8	-	8
Privada	101	52	49	38	38	-	18	-	18	45	14	31
Particular	46	12	34	-	-	-	7	-	7	39	12	27
Com/Conf/Fil	55	40	15	38	38	-	11	-	11	6	2	4

Fonte: MEC/INEP/SEEC (1999). Censo de ensino superior de 1998

Referente a esse aumento no estado de Goiás, consta no censo do ensino superior que em 1998 havia 89 cursos de graduação na capital e 130 no interior do estado, passado em 2014 para 373 cursos de graduação na capital e 627 cursos no interior, o que representa em percentuais 319,10% e 382,30%, respectivamente. Novamente um aumento significativo em todo o estado e principalmente no interior, pois apresenta um crescimento maior do que na capital.

Desse total de 1000 cursos em Goiás, referente ao censo de 2014, 455 cursos estavam nas instituições públicas, sendo 125 cursos na capital e 330 cursos no interior do estado (tabela 9). Em 1998 tínhamos um total de 118 cursos, sendo 37 cursos na capital e 81 cursos no interior (tabela 8).

Segundo o censo do ensino superior de 1998 e de 2014, temos os seguintes dados, referentes ao número de cursos de graduação por categoria administrativa no estado de Goiás: em 1998, as instituições públicas federais tinham um total de 53 cursos de graduação, distribuídos em 35 cursos na capital e 18 cursos no interior, e as instituições públicas estaduais tinham um total de 57 cursos, sendo 2 cursos na capital e 55 cursos no interior.

Já no censo de 2014 esses números aumentam para 238 cursos em instituições públicas federais, distribuídos em 118 cursos na capital e 120 cursos no interior. As instituições públicas estaduais chegam a 145 cursos de graduação no total, distribuídos em 7 cursos na capital e 138 cursos no interior do estado, com acréscimo também das instituições estaduais, um aumento significativo no período em questão.

Tabela 9 - Número de Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), em Goiás e segundo Categoria Administrativa das IES – 2014

Unidade da Fed./ Cat. Adm.	Número de Cursos de Graduação Presenciais														
	Total Geral			Universidades			Cent. Univer.			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Cap	Int.	Total	Cap	Int.	Total	Cap	Int.	Total	Cap	Int.	Total	Cap	Int.
Goiás	1.000	373	627	429	189	240	84	27	57	399	131	268	88	26	62
Pública	455	125	330	339	99	240	12	-	12	16	-	16	88	26	62
Federal	238	118	120	150	92	58	-	-	-	-	-	-	88	26	62
Estadual	145	7	138	145	7	138	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	72	-	72	44	-	44	12	-	12	16	-	16	-	-	-
Privada	545	248	297	90	90	-	72	27	45	383	131	252	-	-	-

Fonte: MEC/INEP/DEED (2015). Censo de ensino superior de 2014

Note que os dados comparativos do censo de 1998 e de 2014 mostram em sua plenitude um crescimento no interior do estado de Goiás, o que mais uma vez corrobora a tese desse trabalho.

No que concerne às instituições particulares no estado de Goiás, o censo traz os seguintes números: com relação à quantidade de instituições de ensino, o número subiu de 12 instituições privadas (quadro 2) em 1998, para 76 em 2014 (tabela 7), representando um aumento de 533,33% de instituições ao longo de 16 anos. Já o número de matrículas subiu de 35.006 matrículas (quadro 8) em instituições privadas em 1998, para 148.513 matrículas (quadro 9) em 2014, o que significa que houve um aumento de 324,25%. Referente à quantidade

de cursos, os números mostram que eram 101 cursos (tabela 8) de graduação no ano de 1998, aumentando para 545 cursos de graduação (tabela 9) em 2014, o que significa que houve um aumento de 439,60%.

4.2 Construção de uma agenda política

Decidimos abordar essa discussão, uma vez que os estudos para a implantação da UEG não se deram do dia para a noite. De acordo com Magalhães (2009), a criação da UEG se efetivou por meio de uma grande reforma originada na gestão Marconi Perillo (PSDB), amparada por estudos técnicos concretizados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). No entanto, uma análise da Lei 13.415/99, Lei de criação da UEG, protocolada e discutida na Assembleia legislativa, será analisada no próximo tópico desta seção.

Destarte, esse tópico mostra uma análise dos principais conceitos de políticas públicas, além de explicitar alguns itens para a formulação e implantação de uma política pública através de uma agenda política.

A UEG foi instituída como uma universidade multicampi, de natureza jurídica de direito público interno – estadual, tendo como espaço de atuação o estado de Goiás –, com sua sede central no campus da antiga Uniana na cidade de Anápolis. A instituição é resultado da incorporação das instituições de ensino superior isoladas, mantidas pelo poder público estadual com a Uniana, que se expande mantendo unidades universitárias (UnU) externas da sede, com campus em diversos municípios e polos universitários espalhados pelas regiões de Goiás.

De acordo com Moreira (2007), a decisão política de criar a UEG como universidade multicampi enfrentou fortes resistências dentro e fora do governo. As faculdades isoladas³⁶ não concordavam com a criação de uma universidade cuja sede não fosse na capital do estado, Goiânia. O autor afirma ainda que, “essa divergência não estava circunscrita a um embate geográfico, mas, como pano de fundo, evidenciou as antigas disputas envolvendo a Universidade Estadual de Anápolis e as demais faculdades isoladas” (p. 110).

Os embates envolvendo a criação da UEG ocorreram ao longo das décadas de 1980 e 1990, em meio a um processo articulado por movimentos que envolviam militantes, políticos, docentes, movimentos estudantis e diversos atores da sociedade civil, que lutavam e reivindicavam por acesso mais democrático ao ensino superior.

³⁶ Como por exemplo, a Faculdade de educação física do estado de Goiás (Esefego) e Faculdade Cora Coralina da cidade de Goiás, que já estavam consolidadas.

Nesse sentido buscaremos entender como se forma e como é pensada uma agenda política, dentro de uma política pública, além de entender como algumas questões entram na agenda enquanto outras são ignoradas.

Mas, para compreendê-la, será necessário tratar, antes, de alguns conceitos de políticas públicas.

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’ (SOUZA, 2006, p. 24).

A autora afirma ainda que se pode, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

De acordo com Souza (2006), das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36).

Segundo a autora, se admitirmos que a política pública é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, isso tem duas implicações.

A primeira é que,

[...] a área torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a política pública, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento, inclusive da econometria, já bastante influente em uma das

subáreas da política pública, a da avaliação, que também vem recebendo influência de técnicas quantitativas (SOUZA, 2006, p. 26).

A segunda é que,

[...] o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários ‘olhares’. Por último, políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p. 26).

Souza (2006) continua nessa linha de raciocínio, dizendo que Lowi (1972) desenvolveu a talvez mais conhecida tipologia sobre política pública, elaborada através de uma máxima: a política pública faz a política. Com essa máxima, afirma a autora, Lowi (1972) quis dizer que cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição, e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas.

Sobre o ciclo da política pública, segundo Souza (2006), esta tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado. O ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

Podemos distinguir abordagens das ciências políticas de acordo com os problemas de investigação em questão. Em primeiro lugar, podemos denominar o questionamento clássico da ciência política que se refere ao sistema político como tal e pergunta pela ordem política certa ou verdadeira; o que é um bom governo e qual é o melhor Estado para garantir e proteger a felicidade dos cidadãos ou da sociedade foram as preocupações primordiais dos teóricos clássicos Platão e Aristóteles. Em segundo lugar, temos o questionamento ‘político’, propriamente dito, que se refere à análise das forças políticas cruciais no processo decisório. E finalmente, as investigações podem ser voltadas aos resultados que um dado sistema político vem produzindo. Neste caso, o interesse primordial consiste na avaliação das contribuições de estratégias escolhidas para a solução de problemas específicos (FREY, 1999, p. 2-3).

De acordo com Frey (1999), a literatura sobre *policy analysis* diferencia três dimensões da política. Para a ilustração dessas dimensões tem se adotado na ciência política o emprego dos conceitos em inglês de *polity* para denominar as instituições políticas, *politics* para os processos políticos e, por fim, *policy* para os conteúdos da política.

A dimensão material ‘policy’ refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas. No quadro da dimensão processual ‘politics’

tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição. A dimensão institucional 'polity' se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo. (FREY, 1999, p. 8-9).

Segundo o autor, a concepção da *policy arena* foi originalmente introduzida no debate científico por Lowi (1972). Ela parte do pressuposto de que as reações e expectativas das pessoas afetadas por medidas políticas têm um efeito antecipativo para o processo político de decisão e de implementação. Os custos e ganhos que as pessoas esperam de tais medidas tornam-se decisivos para a configuração do processo político. O modelo da *policy arena* refere-se, portanto aos processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de política, as quais podem ser distinguidas dependendo se as políticas apresentam um caráter distributivo, redistributivo, regulatório ou constitutivo. Estas quatro formas de política podem também ser caracterizadas no tocante à forma e aos efeitos dos meios de implementação aplicados aos conteúdos das políticas e, finalmente, no tocante ao modo da resolução de conflitos políticos.

Para Lowi (1972), a política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente (SOUZA, 2006, p. 28).

Segundo Souza (2006), algumas vertentes do ciclo da política pública focalizam mais os participantes do processo decisório, e outras, o processo de formulação da política pública. Cada participante e cada processo podem atuar como um incentivo ou como um ponto de veto. À pergunta de como os governos definem suas agendas, são dados três tipos de respostas.

A primeira focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles. O reconhecimento e a definição dos problemas afetam os resultados da agenda. A segunda resposta focaliza a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. Segundo esta visão, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e

determinante na definição da agenda. Quando o ponto de partida da política pública é dado pela política, o consenso é construído mais por barganha do que por persuasão, ao passo que, quando o ponto de partida da política pública encontra-se no problema a ser enfrentado, dá-se o processo contrário, ou seja, a persuasão é a forma para a construção do consenso. A terceira resposta focaliza os participantes, que são classificados como visíveis, ou seja, políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas (SOUZA, 2006, p. 29-30).

Sobre as políticas regulatórias e constitutivas, Frey (1999) diz que se observa na literatura sobre *policy analysis* divergências em relação ao uso dos conceitos de *policies* regulatórias e constitutivas.

Schubert, por exemplo, designa as *policies* constitutivas como ‘*policies* sócio-regulatórias’ por elas se referirem à ‘configuração e ao preenchimento geral da vida política e social de uma sociedade’, ao passo que Windhoff-Héritier nem menciona este tipo de política. Parece-me mais apropriado considerar as *policies* sócio-regulatórias como uma forma específica das *policies* regulatórias, justapondo-as a *policies* técnico-regulatórias e *policies* ecológico-regulatórias. Sendo que podem ser atribuídas características políticas e processuais distintas a essas subformas de política, essa subdivisão pode, a partir de uma perspectiva analítica, se mostrar útil para determinar as manifestações peculiares de cada tipo de *policies* regulatórias e seus efeitos nos processos de conflito, de coalizão e de consenso (FREY, 1999, p. 9–10).

Em contraposição a isso, diz o autor, a política estruturadora diz respeito à própria esfera da política no sentido de *polity*, por exemplo, no caso da criação de novas instituições, da modificação do sistema de governo ou do sistema eleitoral, da determinação e configuração dos processos de negociação, de cooperação e de consulta entre os atores políticos, e também a propaganda política, “segundo Lowi (1972), é subsumida a este tipo de política” (FREY, 1999, p. 10):

Essa distinção entre política estruturadora e política sócio-regulatória é particularmente importante em relação aos efeitos nos processos de conflito e de consenso, os quais são de peculiar interesse na ‘*policy analysis*’. Enquanto *policies* sócio-regulatórias versam sobre questões morais e vêm sendo discutidas de forma bastante controversa dentro da sociedade, as políticas estruturadoras ou constitutivas costumam provocar muito menos impacto na esfera pública. Embora essas políticas possam implicar consequências ponderosas para o processo político, em regra geral costuma-se discutir e decidir sobre modificações do sistema político apenas dentro do próprio sistema político-administrativo. Raramente essas discussões se tomam fatos políticos envolvendo setores mais amplos da sociedade. O interesse da opinião pública é sempre mais dirigido aos conteúdos da política e bem menos aos aspectos processuais e estruturais (FREY, 1999, p. 10).

Sobre a questão dos assuntos que vão compor a agenda, de acordo com Fuks (2000), a condição para que uma determinada questão se torne objeto de atenção social é o seu reconhecimento como um assunto público. Assim, Fuks (2000) se apropria da definição de problema social de Spector; Kitsuse (1987), que entende que:

Definimos problemas sociais como as atividades dos indivíduos ou grupos empenhados em encaminhar demandas em relação a uma suposta condição. A emergência de um problema social depende da organização de atividades afirmando a necessidade de erradicar, melhorar ou mudar alguma condição. O problema central para uma teoria dos problemas sociais é explicar a emergência, natureza e continuidade de atividades reivindicatórias e as respostas que lhes são dadas (SPECTOR; KITSUSE, 1987, p. 75).

Portanto, a questão refere-se aos fatores que determinam a emergência de um assunto nas arenas públicas. E para determinar como um assunto e/ou problema público entra na agenda, as perguntas que podem se tornar centrais, segundo Fuks (2000), são: como certas questões conseguem transcender o âmbito da preocupação de pequenos grupos para alcançar a atenção pública? De que forma as estratégias e os recursos dos grupos organizados, visando assegurar a aceitação pública de seus interesses, demandas e valores, interferem nesse processo? Qual é o impacto das ações governamentais, especialmente quando elegem prioridades e criam instituições que colocam o foco da atenção pública em determinados assuntos? Em que medida o contexto sociocultural contribui para o sucesso ou fracasso da entrada de certos assuntos na agenda pública?

Todas essas questões são relevantes e indicam um ponto de referência comum, ou seja, a emergência de questões na agenda pública explica-se mais em termos da dinâmica social e política do que dos atributos intrínsecos dos assuntos em disputa, a partir das “condições reais” dos problemas em questão.

[...] uma alegada condição não constitui um problema social enquanto não for enunciada publicamente como tal. Assim, por exemplo, um suposto crescimento em números de abortos não configura um problema social enquanto esta estatística não for veiculada por um grupo que a interprete como ‘crime contra a vida’ ou, alternativamente, como uma consequência da miséria e da desinformação (FUKS, 2000, p. 81).

O autor alega ainda que, no âmbito da ciência política, o estudo a respeito de definição de agenda é o que conduz a dinâmica do debate público ao centro do campo de investigação. Assim, Frey (1999) vai afirmar que,

Mais um elemento importante da abordagem da ‘policy analysis’ é o chamado ‘policy cycle’. Devido ao fato de que as redes e as arenas das políticas setoriais

podem sofrer modificações no decorrer do processo de elaboração das políticas é de central importância ter-se em conta o caráter dinâmico dos processos político-administrativos. Ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas o 'policy cycle' acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise de políticas públicas. As várias fases correspondem a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase (FREY, 1999, p. 12).

Segundo Frey (1999), as subdivisões tradicionalmente propostas se diferenciam gradualmente. Comum a todas as propostas são as fases da formulação, da implementação e o controle dos impactos das políticas. O mais conveniente, porém, seria a distinção entre as seguintes fases: percepção e definição de problemas, agenda-setting, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação.

Referente à fase da percepção e definição de problemas, o que nos interessa é a questão como em um número infinito de possíveis campos de ação política, alguns 'policy issues' vêm se mostrando apropriados para um tratamento político e conseqüentemente acabam gerando um 'policy cycle'. Um fato pode ser percebido, pela primeira vez, como um problema político por grupos sociais isolados, mas também por políticos, grupos de políticos ou pela administração pública. A mídia e outras formas da comunicação política e social que contribuem para que seja atribuída relevância política a um problema peculiar. Windhoff-Héritier salienta que problemas do ponto de vista analítico só se transformam em problemas de 'policy' a partir do momento em que adquirem relevância de ação do ponto de vista político e administrativo: 'Somente a convicção de que um problema social precisa ser dominado política e administrativamente o transforma em um problema de policy' (Windhoff-Héritier 1987: 68). Além do mais, é importante considerar a maneira como os problemas foram definidos, sendo isto posteriormente de fundamental importância para a proposição de soluções na fase da elaboração dos programas (FREY, 1999, p. 12).

De acordo com o autor, somente na fase do agenda-setting se decide se um tema efetivamente vem sendo inserido na pauta política atual ou se o tema deve ser excluído ou adiado para uma data posterior, e isto não obstante a sua relevância de ação. "Para poder tomar essa decisão, é preciso normalmente pelo menos uma avaliação preliminar sobre custos e benefícios das várias opções disponíveis de ação, assim como uma avaliação das chances de imposição política" (FREY, 1999, p. 13). De acordo com o autor, isto não exige necessariamente uma "tematização pública" dos projetos, mas pelo menos é conveniente o envolvimento dos relevantes atores políticos.

Na fase de elaboração de programas e de decisão escolhe-se a mais apropriada entre as várias alternativas de ação. Normalmente precedem ao ato de decisão propriamente dito processos de conflito e de acordo envolvendo pelo menos os atores mais influentes na política e na administração. Em regra geral, a instância de decisão responsável decide sobre um 'programa de compromisso' negociado já anteriormente entre os atores políticos mais relevantes. Decisões 'verdadeiras' sobre várias alternativas de ação são raras exceções (FREY, 1999, p. 13).

Desta forma, a condição para que uma determinada questão se torne objeto de atenção social é o seu reconhecimento como um assunto público.

Uma vez alcançado o objetivo de atrair atenção, surge a questão da manutenção de um determinado assunto na agenda pública, o que depende de fatores como assegurar a contínua dramaticidade do problema em questão, por meio da criação de 'notícias' e da renovação dos recursos simbólicos associados ao tema (HILGARTNER; BOSK, 1988, p. 71).

Para Costa (2008), a agenda pública, no âmbito da ciência política, é um conjunto múltiplo de assuntos sobre os quais os governos e pessoas ligadas a eles concentram sua atenção em um determinado momento. Já Birkland (2005) define agenda como uma coleção de problemas, interpretação de causas, símbolos, soluções, que pedem atenção da população e de gestores públicos.

A elaboração da agenda, portanto, é uma construção social, segundo Fuks (2000), um processo pelo qual problemas e suas possíveis soluções adquirem ou perdem atenção pública, através da interação entre uma enormidade de fatores, como as ideias, os atores, as instituições e o governo. Se a agenda é uma construção social, existem disputas entre grupos pelas possibilidades de interpretação dos problemas e, conseqüentemente, da sugestão de alternativas, o que faz as políticas públicas serem o resultado de complexas interações e acomodações de forças.

Nesse sentido, Nagem; Silva (2011) diz que, no caso do Brasil, as profundas mudanças no cenário sócio-político a partir dos anos de 1980, acompanhadas do processo de redemocratização do país no que diz respeito principalmente à retomada de eleições diretas para todos os níveis de governo, e no processo de descentralização fiscal, previsto na Constituição Federal de 1988, modificaram profundamente a natureza e a forma de implementação de políticas públicas.

As autoras afirmam ainda que todo esse processo acarretou uma grande transformação institucional sofrida pela estrutura organizacional do sistema de proteção social brasileiro. As políticas públicas nas áreas de saúde, assistência social, habitação, saneamento e educação fundamental passaram a ser implantadas, paulatina e progressivamente, através de programas

de descentralização que, aos poucos, transferiram um conjunto significativo de atribuições de gestão aos entes federados subnacionais.

As pesquisas atuais que apresentam como foco a análise de políticas e programas governamentais buscam, em geral, analisar uma ou mais fases que compõem o ciclo de execução de uma política pública. Pinto (2008) resumiu essas fases como sendo: a) determinação da agenda, onde a dinâmica da definição do problema é questão essencial para a compreensão da política pública; b) formulação e legitimação da política (seleção de proposta, construção de apoio político, formalização em lei); c) implementação de políticas (operacionalização da política em planos, programas e projetos no âmbito da burocracia pública e sua execução); d) avaliação de políticas (relato dos resultados alcançados com a implementação das propostas e programas de governo, avaliação dos impactos dos programas e sugestão de mudanças) (NAGEM; SILVA 2011, p 15).

Para Nagem; Silva (2011), a agenda governamental é definida a partir de um conjunto de temas ou problemas em pauta sob um determinado momento que demandam a atenção da equipe de governo e de seus assessores. No entanto, dada a grande variedade de questões em pauta, somente algumas delas serão de fato consideradas e inseridas na agenda de ação governamental (agenda-setting), ou seja, serão englobadas como políticas públicas e determinarão procedimentos e especificação de alternativas.

De acordo com Frey (1999), o processo de definição de uma agenda governamental é afetado por processos pelos quais os itens da agenda conseguem o destaque necessário, levando à sua implementação. Esses processos envolvem três fluxos decisórios, a saber: 1) problemas (*problems*), que podem ser identificados por meio de indicadores, crises ou feedback de outras ações em curso; 2) soluções ou alternativas (*policies*), que são debatidas em comunidades específicas de especialistas e são definidas a partir de sua viabilidade técnica e financeira; e 3) político (*politics*), que vai envolver o ambiente de “humor” nacional (*national mood*), caracterizado por uma situação em que diversas pessoas compartilham as mesmas questões durante um determinado período, as forças políticas organizadas que determinam o apoio ou oposição a uma questão em pauta, e as mudanças no interior do próprio governo.

A implementação de políticas pode ser considerada aquela fase do ‘policy cycle’ cuja encomenda de ação é estipulada na fase anterior à formulação das políticas e a qual, por sua vez, produz do mesmo modo certos resultados e impactos de ‘policy’ (Windhoff-Héritier 1987: 86). O interesse da ‘policy analysis’ nesta fase se refere particularmente ao fato de que frequentemente os resultados e impactos reais de certas políticas não correspondem aos impactos projetados na fase da sua formulação. No que diz respeito à análise dos processos de implementação, pode-se distinguir entre abordagens dirigidas ou a programas ou a estruturas e atores. No primeiro caso tem-se em vista, antes de mais nada, o conteúdo dos programas. Comparando os fins estipulados na

formulação dos programas com os resultados alcançados examina-se até que ponto foi cumprida a encomenda de ação e quais as causas dos eventuais ‘déficits de implementação’. No segundo caso, o que está em primeiro plano é o processo de implementação, isto é, a descrição do ‘como’ e da explicação do ‘porquê’. [...]. De maneira indutiva e empírica descreve-se o que acontece, quais atores atuam com quais motivos e com quais resultados (FREY, 1999, p. 13).

Nessa linha de raciocínio, passaremos a analisar a implantação da UEG no interior do estado, desde as faculdades isoladas já existentes, anteriores a 1999, passando pela discussão da Lei de Criação (Lei 13.415/99), até sua reestruturação atual, tentando entender como foi pensada a agenda política para a implantação dessa instituição.

4.2.1 Implantação da UEG: uma agenda pensada por décadas para a solução de um problema social

De acordo com o relatório institucional da Universidade Estadual de Goiás, UEG (2012), a UEG é uma das mais novas universidades na organização administrativa nacional, considerando o ano de sua criação. No entanto, ela traz outra história em sua constituição, se levarmos em conta o percurso de algumas de suas faculdades isoladas. Por essa vertente, pode-se dizer que o primeiro registro histórico da instituição data de 1961, quando da criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea), que posteriormente seria transformada em Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), e por fim, transformada em Universidade Estadual de Goiás. Na mesma década, ocorreu ainda a criação, em 1962, da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego³⁷), e em 1968, da Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás.

No relatório institucional (UEG, 2012) consta que, na década de 1980, aconteceu outro evento importante para a história da UEG: a promulgação da Lei Estadual nº 10.018, de 22 de maio de 1986, que autorizou a criação da Universidade Estadual de Anápolis. Mais tarde, essa lei foi regulamentada pelo Decreto Estadual nº 3.355, de 9 de fevereiro de 1990, que instituiu a Fundação Universidade Estadual de Anápolis³⁸, tendo por objetivos a instalação e a manutenção da instituição, que se criava integrando a Facea à sua estrutura.

³⁷ Com criação do curso de fisioterapia, a Escola Superior de Educação Física de Goiás (Esefego), ganha mais uma letra “F” em sua sigla, passando a denominar-se Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (Eseffego).

³⁸ Fundação mantenedora, da Uniana, que receberia o nome de Universidade Estadual de Anápolis, agora integrada, também, a Facea.

Entre 1986 e 1987, foram organizados, pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (Demec), os I e II Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau. Durante esses eventos, os movimentos sociais, tanto de professores quanto de estudantes, demonstraram o desejo de interiorização do ensino superior (UEG, 2012, p. 19).

O processo de expansão da UEG se dá através de várias instituições já instaladas e isoladas³⁹ por todo o Estado, como mencionado na seção anterior. Essa expansão, aparentemente, nem sempre se efetiva mediante planejamento qualitativo, sendo, na maioria das vezes, resultados de pressão social e, principalmente, barganhas políticas e eleitoreiras, como afirma Baldino (1991): “esse processo de políticas expansionistas do ensino superior em Goiás, é resultado não de aspirações populares, mas de pactos políticos-eleitorais e de articulações do empresariado interiorano com as Prefeituras Municipais” (p. 225).

Mesmo com a criação da Universidade Estadual de Anápolis, a partir da Uniana, e não obstante essa instituição postular o papel de universidade de todo o estado, nesse momento ela ainda não congregou os estabelecimentos isolados de natureza públicas estaduais instaladas em outros municípios do estado de Goiás, como viria acontecer mais tarde, com a criação da UEG.

Na década de 1990, a educação superior em Goiás, em sintonia com as políticas educacionais do país, decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou por transformações significativas e por uma ampla expansão, seja na diversificação da oferta de vagas ou na organização institucional. Essa expansão originou-se de pressões as mais diversas, provenientes dos municípios, as quais buscavam torná-los mais atrativos aos investimentos, melhorando a qualidade de vida e ampliando a disponibilização de serviços, dentre outros aspectos. O governo do estado adotou então uma política de criação de faculdades, por meio do regime jurídico autárquico.

Mesmo diante de uma sucessão de políticas educacionais para o setor, consubstanciadas em decretos, portarias e resoluções da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), e, ainda, por legislações específicas, como a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabeleceu as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, o movimento em prol da universidade pública para Goiás não apenas se manteve, mas se expandiu (UEG, 2012, p. 20).

De acordo com o relatório institucional (UEG 2012), no final dessa década, por força da Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, houve a criação da Universidade Estadual de Goiás. Essa lei previu ainda a incorporação das autarquias estaduais de ensino superior à estrutura da

³⁹ Comentaremos sobre cada uma delas na seção 5 desse trabalho, no entanto, adentraremos a discussão apenas no campus de Quirinópolis por ser o objeto imediato de estudo desse trabalho.

instituição então criada. Entre essas autarquias, estavam as treze faculdades isoladas no interior do estado, que tinham efetivo funcionamento, e outras, que apesar de serem criadas anteriormente a essa data, não tiveram sua implantação cumprida de fato. Pelos registros históricos que a constituem, a UEG já nasceu interiorizada geograficamente.

Percebe-se então, através do projeto de implantação da UEG, que a proposta de criação da instituição não é recente. A partir das discussões que se prolongaram por diversas décadas, consta no texto que um projeto de Universidade Estadual, elaborado pela Assembleia Legislativa, ainda no governo de Ary Ribeiro Valadão (PDS), por meio da Lei de nº 8.772, de 15 de janeiro de 1980, delegava ao Poder Executivo autorização para criar a Universidade do Estado de Goiás com sede em Anápolis, sob a forma de Fundação. Porém, apesar da autorização do governo daquele período, isso não ocorreu, sendo o Decreto engavetado e a discussão interrompida, retomada apenas em 1999, no governo Marconi Perillo (PSDB), como discutiremos a seguir.

4.3 Lei 13.415 de 16 de abril de 1999, Lei de criação da Universidade Estadual de Goiás

O tópico em questão trata-se da análise do projeto de Lei número 01-G (projeto de reforma administrativa), com data de entrada na Assembleia Legislativa em 17 de fevereiro de 1999, com protocolo de nº 510/1999, oriundo da governadoria, tendo com autor o então governador Marconi Ferreira Perillo Junior (PSDB), sendo um projeto de Lei de autoria do poder executivo. Assim, todos os dados analisados nesse tópico constam no projeto protocolado na Assembleia Legislativa do estado de Goiás, conforme citado.

A análise guiar-se-á no sentido de verificar a tramitação do projeto nas comissões da Assembleia Legislativa do estado, ou seja, como o projeto passou e foi discutido nas comissões de constituição e justiça, qual discussão se deu na comissão de educação e de sistematização, e por fim como foi aprovado em plenária.

Em ofício com o número 01, de 17 de fevereiro de 1999, o Governador encaminha ao Deputado Sebastião Pereira Neto Tejota (PSDB), Presidente da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, para apreciação, o projeto de lei, que dispõe sobre a organização da administração direta, envolvendo, ainda, as autarquias e fundações do Poder Executivo, entre outras providências.

Em sua tramitação, o projeto foi recebido pela Comissão de Constituição, Justiça e redação em 18 de fevereiro de 1999. Representado pelo Deputado Samuel Guilsimar Almeida

(PSDB), líder do Governo na assembleia, teve o Deputado Luiz Moura (PSDB), como relator, que, de imediato, se manifestou pela aprovação na forma original do projeto.

No ofício encaminhado à Assembleia Legislativa do estado de Goiás, o governador diz:

A propositura consubstanciada no expediente em referência busca promover inovações na estrutura organizacional do Estado, com vistas a adequá-la à execução das diretrizes de ações de meu Governo sem que isto implique acréscimo da despesa global com o custeio da máquina estadual e com o funcionalismo (GOIÁS, 1999, p. 1).

No ofício, ao referir ao seu plano de governo no período de eleição, o Governador diz ainda que as inovações que envia a essa casa contribuem com a sensível diminuição do custo operacional da máquina administrativa e são fruto de acurados estudos da equipe do Governo com a participação da sociedade organizada, que busca, em tempo de turbulência administrativa e econômica do País, valer-se da criatividade para sair da crise e administrar Goiás, cumprindo, assim, a meta a que se propôs:

A medida representa, assim, o primeiro passo de meu Governo na busca de adequar as despesas totais com pessoal ativo e inativo da administração direta e indireta, pagas com receita do Estado, ao limite de sessenta por cento das respectivas receitas correntes líquidas, disciplinado na Lei Complementar federal nº 82, de 27 de março de 1995 (GOIÁS, 1999, p. 2).

No pacote de reformas administrativas, o Governador propõe que: seja extinto o cargo de Secretário Extraordinário e de Chefe de Gabinete do Governador, este último, no intuito de eliminar paralelismos com a Secretaria Particular do Governador, bem como a redução do quantitativo do cargo de Assessor Especial do governo, atualmente em número de dez, para cinco e, ainda, de vários cargos de Chefes, Coordenadores, Diretores, Superintendente e de subdelegado de polícia.

Ainda no ofício encaminhado, o Governador afirma que, “a nova estrutura não atinge todos os órgãos e entidades que compõem o Poder executivo, mas focaliza os que na forma atual, seja pelo seu pouco aproveitamento, seja pela superposição de atribuições, constituem embaraços aos objetivos de ação com que estou comprometido” (GOIÁS, 1999, p. 3).

Neste contexto, de acordo com o ofício, o projeto inclui modificações estruturais, como a extinção da Secretaria Especial da Solidariedade Humana com as respectivas unidades administrativas básicas e transferência de suas competências para a Secretária de Cidadania e trabalho.

As razões em que se apoiam essa transferência residem no fato de que as citadas Secretarias possuem atribuições que melhor funcionam em conjunto,

impondo, assim, a subsistência de uma única Pasta para cuidar do social, com esforço deliberado, a fim de obter resultados práticos e supressão das respectivas despesas operacionais em todos os níveis, porquanto, não há de se falar em cidadania sem trabalho (GOIÁS, 1999, p. 3).

No que concerne a UEG, nesse projeto o Governador alega: “Também a extinção de várias outras unidades administrativas que compunham a estrutura da administração direta representa mais um passo na busca do equilíbrio receita/despesa” (GOIÁS, 1999, p. 4).

Estou propondo a transformação da Universidade Estadual de Anápolis na Universidade Estadual de Goiás com sede naquela cidade, à qual se integrarão, como unidades, com a atual estrutura, pessoal e patrimônio, as 28 (vinte e oito) entidades de ensino superior, atualmente existente (GOIÁS, 1999, p. 3).

Nessa passagem do ofício, o governador refere-se às trezes faculdades isoladas já em pleno funcionamento e outras quinze que, apesar de já haver uma lei de criação anterior a 1999, não estavam efetivamente em funcionamento. Analisaremos melhor esses aspectos na próxima seção, uma vez que elencaremos a lei de criação de cada faculdade isolada e seu período de início de funcionamento.

No mesmo projeto o Governador propõe também a alteração de algumas nomenclaturas das Secretárias e as atribuições a elas conferidas. Além da proposta de criação da Ouvidoria Geral do Estado na Governadoria, a criação dos Conselhos Estaduais da Juventude e da Mulher, a transformação da Empresa Estadual de Eventos e Promoções na Agência Goiana de turismo, entre outros.

Propõe ainda,

[...] a exclusão da Empresa Estadual de Ciências e Tecnologia e Desenvolvimento Social – EMCIDEC do rol das entidades paraestatais submetidas a processo de liquidação, advém de uma real necessidade de informatizar com eficiência os serviços da administração estadual. Neste contexto, a empresa deverá atuar, exclusivamente, na área de informativa, sob a denominação de Empresa Estadual de Processamento de Dados – PRODATA (GOIÁS, 1999, p. 4).

Outras propostas enviadas à Assembleia Legislativa no mesmo projeto dizem respeito à autorização para que o Executivo possa, obedecida a legislação aplicável, firmar contrato de concessão de uso remunerado objetivando a exploração dos parques ecológicos. Segundo o ofício, se efetivada, em muito contribuirá para a melhora da administração daqueles bens em benefícios de seus usuários e exonerará o Poder Público dos encargos correspondentes, atualmente de vulto e quase sem retorno ao erário. Solicita também, no projeto de Lei, as autorizações para alienar a METROBUS – Transporte Coletivo S/A e a Central de

Abastecimento de Goiás S/A, bem como para terceirizar o Serviço Aéreo do Estado representando, esse último, segundo o Governador, mais um passo para a retirada do Estado da intervenção na atividade provada e condução da máquina para suas atribuições primordiais, com benefícios para o administrado e a administração pública.

No projeto também se insere a criação da superintendência de Desenvolvimento de recursos humanos e da Escola do Governo na Secretaria da Administração, para promover políticas de capacitação do servidor, no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional, como medida de melhoria da prestação do serviço que é oferecido ao usuário e valorização do funcionário público.

Acrescenta ainda: “em face do exposto, conto com a acolhida do projeto em anexo por parte dos nobres Parlamentares, ao tempo em que solicito lhe que seja dispensada tramitação em regime de urgência de acordo com o dispositivo no art. 22⁴⁰ da Constituição do Estado” (GOIAS, 1999, p. 7-8).

O que se percebe no projeto de Lei de autoria do poder executivo é que a Universidade Estadual de Goiás foi criada através de um conjunto de emendas que buscava promover e adequar inovações na estrutura organizacional do estado, prevendo a extinção de unidades administrativas, dentre elas as 28 faculdades isoladas do estado de Goiás, no intuito de buscar o equilíbrio receita/despesa do Estado, e principalmente, como consta nas últimas linhas do ofício encaminhado à Assembleia Legislativa, uma proposta de campanha eleitoral do plano de governo para as eleições de 1998.

O governador Marconi Perillo finaliza o ofício nº 01 alegando que, “o empenho que solicito dos nobres deputados para a aprovação das medidas ora sugeridas é comparável àquela com que me propus para convencer o povo goiano da viabilidade de meu plano de Governo na conquista de um ‘TEMPO NOVO’⁴¹” (GOIAS, 1999, p. 7).

Nessa mesma linha de raciocínio do governador, também solicitando urgência, no dia 11 de março de 1999, o deputado Samuel Almeida (PSDB), líder do Governo na Assembleia, envia ao presidente da mesma casa o ofício nº 1.554, alegando que:

Requer a Vossa Excelência que sejam convocadas Sessões Extraordinárias, tantas quantas forem necessárias, a partir do dia 23 do corrente mês, para a votação dos processos oriundos da Governadoria do Estado de nºs: 510, 511 e

⁴⁰ Art. 22 - O Governador poderá solicitar urgência para apreciação de projetos de sua iniciativa. § 1º - Se a Assembleia Legislativa não se manifestar no prazo de quarenta e cinco dias sobre o projeto em regime de urgência, será este incluído na ordem do dia da sessão imediata, sobrestando-se a deliberação quanto aos demais assuntos, até que se ultime a votação (GOIÁS, 1989).

⁴¹ Slogan de campanha do governador Marconi Perillo para a campanha das eleições de 1998.

512, e demais matérias que se encontram em tramitação nesta casa, em caráter de urgência (GOIÁS, 1999, p. 9).

O deputado solicita ainda “urgência e preferência para a votação do presente requerimento e a dispensa de publicações e demais interstícios regimentais” (GOIAS, 1999, p. 9).

Uma vez que o projeto de Lei é extenso⁴², discorrer sobre todos os tópicos elencados no ofício, e todos os artigos do projeto enviado pela Governadoria para a presidência da Assembleia se tornaria dispendioso e desnecessário, além de extenso, uma vez que ele não trata apenas da UEG, mas dispõe sobre a organização da administração direta, envolvendo, ainda, as autarquias e fundações do Poder Executivo, entre outras providências. Passaremos, então, a tratar apenas dos tópicos e discussões que se referem à UEG, objeto de estudo do trabalho.

Assim, o projeto de reforma administrativa elaborado pela Governadoria do Estado solicita, no capítulo II, intitulado “DAS MODIFICAÇÕES ESTRUTURAIS E OUTRAS MUDANÇAS”, em seu Art. 2º - “são introduzidas as seguintes modificações na estrutura organizacional da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo” (GOIÁS, 1999, p. 10):

No inciso II desse artigo, diz: “São transformadas, observando o disposto no Art. 28⁴³, no que for cabível:

- a) Na Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Universidade Estadual de Anápolis;
- b) Na Fundação Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Fundação Universidade Estadual de Anápolis;
- c) Em unidades administrativas da Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, as seguintes autarquias estaduais:
 1. Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO;
 2. Faculdade de Filosofia Cora Coralina;
 3. Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis;
 4. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu;
 5. Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira de Pires do Rio;
 6. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga;
 7. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás;
 8. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos;
 9. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia;
 10. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis;

⁴² Consta de 50 páginas, apenas do projeto escrito pela governadoria, e um total de 30 artigos. Levando em consideração as discussões das comissões, o projeto tem um total de 234 páginas.

⁴³ Art. 28 – É fixado o prazo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da publicação desta lei, para que o Poder Executivo ultime as providências administrativas necessárias ao efetivo cumprimento das disposições do Art. 2º, inciso II, alíneas “a”, “b” e “c”, que ficam com a sua vigência suspensa até o encerramento do referido prazo (GOIÁS, 1999, p. 58).

11. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá;
12. Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa;
13. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos;
14. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara;
15. Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas;
16. Faculdade Estadual Rio das Pedra, de Itaberaí;
17. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu;
18. Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício;
19. Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri;
20. Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia;
21. Faculdade Estadual de Direito de Itapaci;
22. Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá;
23. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse;
24. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixas;
25. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia;
26. Faculdade Dom Alano Maria Du Noday;
27. Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia;
28. Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia.

Outra referência que o projeto faz à UEG está no capítulo VI, intitulado: “DA ESTRUTURA BÁSICA DA ADMINISTRAÇÃO FUNCIONAL”, em seu Art. 6º - “São as seguintes as entidades fundacionais de direito público, integrante do Poder Executivo, com as correspondentes unidades administrativas básicas” (GOIÁS, 1999, p. 26):

Inciso V – Fundação Universitária Estadual de Goiás⁴⁴, com sede em Anápolis:

- a) Presidência;
- b) Chefia de Gabinete;
- c) Diretoria de administração e Finanças;

§ 1º - É facultado ao Governador do Estado dispor sobre as estruturas organizacionais complementares das fundações públicas estaduais.

No capítulo VIII, intitulado “DO JURISDICIONAMENTO”, o Art. 8º diz: “As entidades da administração indireta jurisdicionam-se às secretarias de Estado, na forma abaixo especificada”:

Inciso VII – à Secretaria de Ciências e Tecnologia:

- Fundação Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis.

⁴⁴ Mantenedora da UEG.

Portanto, no mesmo projeto que transforma as faculdades isoladas, que eram de responsabilidade da secretária da educação, em UEG, a coloca sob responsabilidade da Secretaria de Ciências e Tecnologia.

Moreira (2007) afirma que, basicamente, foram apresentadas duas posições: a primeira, que defendia como melhor opção estar ligada à Secretaria de Educação do Estado (SEE), apresentando como justificativa a necessidade de uma política global para a educação independente do nível de ensino, sendo, assim, um equívoco separar administrativamente a educação básica da superior; e a segunda opção, que defendia o vínculo com a Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia de Goiás (Sectec), em função da relevância de considerar a especificidade da produção do conhecimento na educação superior, além do ensino e da extensão.

A transferência das IES estaduais para a Sectec se deu, segundo Ferreira (2006), em função da falta de recursos disponíveis para a manutenção e expansão do setor, e a obrigatoriedade, por legislação, do estado em investir 3% do Orçamento Geral do estado na Ciência e Tecnologia. No entanto, as discussões dos Deputados Estaduais não nos dão indícios dos motivos dessa mudança.

No Capítulo IX, “DOS CARGOS DE PROVIMENTO EM COMISSÃO”, a referência que se faz à UEG refere-se à extinção dos cargos de diretores educacionais: Art. 10 – Em decorrência desta lei: Inciso IV – São extintos:

f) os seguintes cargos da administração autárquica, observando o disposto no art. 29⁴⁵:

1. Diretor Educacional da Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO;
2. Diretor Educacional da Faculdade de Filosofia Cora Coralina;
3. Diretor Educacional da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis;
4. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu;
5. Diretor Educacional da Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira de Pires do Rio;
6. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga;
7. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás;

⁴⁵ Art. 29 – Lei de iniciativa do Governo do Estado disporá sobre a forma de provimento, mediante processo eletivo, dos cargos e funções de direção de unidade escolar e do ensino superior, ficando a vigência do disposto no art. 10, inciso IV, alínea “f”, n^os 1 a 28, sobrestada até que seja editado o referido diploma legal. Parágrafo único – Enquanto não for editada a lei de que trata este artigo, o cargo de Diretor Educacional será provido livremente pelo Governador do Estado (GOIAS, 1999, p. 58)

8. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos;
9. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia;
10. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis;
11. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá;
12. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa;
13. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos;
14. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara;
15. Diretor Educacional da Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas;
16. Diretor Educacional da Faculdade Estadual Rio das Pedra, de Itaberaí;
17. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu;
18. Diretor Educacional da Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício;
19. Diretor Educacional da Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri;
20. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia;
21. Diretor Educacional da Faculdade Estadual de Direito de Itapaci;
22. Diretor Educacional da Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá;
23. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse;
24. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixas;
25. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia;
26. Diretor Educacional da Faculdade Dom Alano Maria Du Noday;
27. Diretor Educacional da Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia;
28. Diretor Educacional da Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia.

No que concerne à discussão dos Deputados estaduais, poucas referências foram feitas à UEG, o que passaremos a relatar.

O relatório do relator, Deputado Luiz Moura (PSDB), tem os seguintes dizeres: “O presente projeto de lei, de autoria da Governadoria do Estado, dispõe sobre a organização da administração direta, envolvendo ainda as autarquias e fundações do Poder Executivo, entre outras providências” (GOIÁS, 1999, p. 62).

Após percutiente análise da matéria, conclui-se que tal projeto visa implantar, de uma vez por todas em nosso Estado, a famosa Lei Rita Camata (Lei

Complementar nº 82 de 27 de março de 1995), pois procura adequar as despesas totais com pessoal ativo e inativo da administração direta e indireta ao limite de 60% (sessenta por cento) das respectivas receitas correntes líquidas (GOIÁS, 1999, p. 62).

O deputado relator segue afirmando que, para tanto, propõe, após bem elaborado estudo, uma nova estrutura, onde várias modificações serão feitas, sempre com o objetivo maior de economia para os cofres públicos, que é o fim precípua deste Projeto.

O relator finaliza o relatório dizendo: “A matéria enfocada, como se vê, não encontra qualquer óbice constitucional ou legal capaz de obstacular a sua apreciação pelos nossos ilustres pares”. E conclui: “sou, portanto, pela aprovação” (GOIÁS, 1999, p. 62).

O Deputado Rubens Otoni Gomide (PT), no período 2º Vice-presidente da Assembleia Legislativa, alega que: “O projeto de lei aborda desde privatização de órgãos públicos até a criação da Universidade do Estado de Goiás, passando por contratos de gestão e concessão de serviços próprios do Estado à iniciativa privada e entidades sem fins lucrativos” (GOIÁS, 1999, p. 121).

Em voto em separado, o Deputado traz alguns argumentos sobre a transformação da UEG, os quais passaremos a analisar.

Segundo o Deputado, a Universidade Estadual de Goiás representa uma conquista coletiva, com profundo significado para as gerações futuras. Afinal, diz o Deputado, o investimento na educação se constitui a certeza da construção de um estado e de um país onde a cidadania seja direito de todos.

Para que isso se torne realidade, segue afirmando o Deputado, é fundamental que sua instalação seja feita em estrito cumprimento do que determina a LDB-GO (Lei Complementar nº 26/99) (GOIÁS, 1999).

Em voto em separado ainda, o Deputado diz que, “este tem sido o clamor de tantos quantos têm nos procurado para debater este assunto” (GOIÁS, 1999, p. 121-122):

- Que a Fundação UEG seja pública, de direito público, que assegure ensino gratuito e que os recursos para sua manutenção devam advir do Poder Público Estadual.
- Que o projeto político-pedagógico e administrativo, bem como os estatutos e/ou regimento da UEG sejam elaborados por uma comissão paritária, composta por representantes do Governo, dos docentes, dos funcionários administrativos e dos discentes da instituição, a serem aprovados por uma estatuinte da comunidade universitária.
- Que seja realizado concurso público, conforme Lei, para provimento das vagas de docentes e funcionários administrativos com a automática implantação dos respectivos Planos de Cargos e Vencimentos, até 120 dias após a aprovação da Lei que transforma as IEEs em UEG.

- Que a gestão democrática da UEG seja assegurada tendo como ponto de partida a realização de eleições para a reitoria e direção das suas unidades e respectivas coordenações de departamentos dos cursos assegurados o cumprimento do mandato dos diretores das unidades que são efetivos e tenham sido eleitos pela respectiva comunidade da instituição.
- Que sejam estabelecidos o quantitativo e o percentual, bem como as fontes dos recursos destinados à implantação e manutenção da UEG.
- Que o princípio da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como uma política de qualificação de docentes e funcionários administrativos sejam asseguradas na Lei.
- Que seja assegurada a integração dos aposentados e pensionistas à Fundação Universidade Estadual de Goiás, bem como seus direitos adquiridos e a correspondência de provimentos e vantagens dos professores e servidores em exercício da função.

Ainda sobre a UEG, o Deputado Rubens Otoni alega que: “Também visando contribuir para que o projeto em epígrafe seja enriquecido e a comunidade universitária seja contemplada em suas expectativas, apresento as seguintes emendas modificativas e supressivas” (GOIAS, 1999, p. 123).

O artigo 29 do projeto de lei constante do processo nº 510/99 passa a ter a seguinte redação:

Art. 29 – Em 120 (cento e vinte) dias, o Governador do Estado encaminhará ao Poder Legislativo projeto de lei dispendo sobre a forma de provimento, o processo de escolha eletiva do reitor da Universidade Estadual de Goiás e dos diretores das unidades escolares, conforme Lei Complementar nº 26/98, ficando a vigência do dispositivo no art. 10, inciso IV, alínea “f”, nºs 1 a 28, sobrestada até que seja editado o referido diploma legal.

§ 1º - A fundação Universidade Estadual de Goiás, entidade de direito público, será mantida pelo poder público estadual.

§ 2º - o projeto político-pedagógico e administrativo, bem como o Estatuto e Regimento Interno da Universidade Estadual de Goiás serão elaborados por uma comissão paritária, composta por representantes do Governo, dos docentes, dos discentes e dos servidores administrativos, conforme preceitos da Lei complementar nº 26/98.

§ 3º - Fica assegurado o cumprimento do mandato dos diretores das unidades escolares que sejam efetivos e eleitos pela respectiva comunidade universitária.

§ 4º - Enquanto não for publicada a lei de que trata este artigo, o cargo de Diretor Educacional, respeitando o disposto no parágrafo anterior, será provido livremente pelo Governador do Estado.

Já a oposição, capitaneada⁴⁶ pelo Deputado José Nelto Lagares das Mercez, líder da bancada do PMDB na Assembleia Legislativa, contendo os Deputados Agenor de Castro Curado (PL), Deputado Abid Elias Junior (PMDB), Deputado Geraldo Lemes (PTB), Deputado

⁴⁶ Termo utilizado pelo Líder do Governo na Assembleia, Deputado Samuel Almeida.

Iram de Almeida Saraiva (PMDB), Deputado Kennedy Souza Trindade (PSB), Deputado Onaide Silva Santillo (PMDB), Deputado João Sandes Junior (PMDB), Deputado Antônio Ribeiro Borges (PMDB), Deputado Paulo Rodrigues (PSD), Deputado Nelson Antônio da Silva (PPS), Deputado George Morais Ferreira (PSD), Deputado Gilberto Batista Naves (PMDB), Deputado José Essado Neto (PMDB), Deputado Liosmar Evaristo Mendanha (PMDB), Deputado Marcelo de Araújo Melo (PMDB), Deputado Rogerio Carlos Troncoso Chaves (PMDB), enviou à Assembleia Legislativa, EMENDAS SUPRESSIVAS e ADITIVAS referentes ao projeto inicial da governadoria.

Os Deputados supracitados começam o debate da seguinte forma:

Sr. Presidente, antes de ofertar algumas emendas ao projeto de ‘Reforma administrativa’ (proc. 510/99), em trâmite perante esta Comissão, os signatários registram suas preocupações com a falta de acuro com que foi realizado esse trabalho que, permissa vênia, deveria ter sido elaborado com o concurso de todos os segmentos que envolvem a administração pública de Goiás, obtendo, ao final de aprofundados estudos e discussões, uma resultante que pudesse, realmente, trazer soluções definitivas ou mais condizentes à uma reorganização e funcionalidade da administração pública (GOIÁS, 1999, p. 125).

Segue alegando que, “Ora, já no inciso I, do art. 24⁴⁷, deste mesmo projeto, Sua Excelência o Governador, contrariando frontalmente o disposto acima, pede autorização para a abertura de créditos adicionais, de natureza especial e suplementar, até o limite de R\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de reais), necessários à execução desta lei” (GOIÁS, 1999, p. 125).

E finaliza dizendo que, “não restam dúvidas que há aí um contrassenso imperdoável e que merece como toda a matéria proposta, maior e mais acurada discussão”.

No que concerne à UEG, esse grupo de Deputados, não sugeriu nenhuma emenda supressiva ou aditiva, se atendo aos demais assuntos do projeto original da governadoria.

Em voto em separado, o Deputado Samuel Almeida (PSDB), Líder do Governo, diz que, “oriundo da Governadoria, o presente processo configura matéria da maior relevância e que consulta aos mais elevados interesses estaduais”. Alega ainda: “distribuído que foi ao ilustre Deputado Luiz Mouta, para relato, este, após percuente análise, manifestou-se pela sua aprovação na forma original”. E conclui essa fala dizendo que, “concedida, democrática e

⁴⁷ Art. 24 – Fica o Chefe do Poder executivo autorizado: Inciso I – a abrir crédito adicionais, de natureza especial e suplementar, até o limite de R\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de reais), necessários à execução desta lei.

regimentalmente, vista do processo em comento a todos os nobres Parlamentares com assento nesta Casa, recebeu inúmeras emendas as quais passo a analisar” (GOIÁS, 1999, p. 131).

“Das emendas da lavra do eminente colega Deputado Rubens Otoni acolho todas as emendas supressivas por ele apresentadas (de 1 a 4)” (GOIÁS, 1999, p. 131).

Em seguida, observa-se nos autos várias emendas de autoria da oposição nesta Casa, que as subscrevem, capitaneadas pelo nobre Deputado José Nelto que inicia a sua exposição com críticas à aparente contradição entre os arts. 1º e 24, Inc. I do projeto. Vale ressaltar que é improcedente a crítica, pois, a abertura de crédito prevista no dispositivo por último citado não está adstrita ao atendimento de despesa com pessoal, podendo ser utilizada na cobertura de outras rubricas do orçamento geral do Estado. Isto posto, deixo de acolher todas as emendas propostas conjuntamente pelo ilustres Deputados de oposição, à exceção da emenda aditiva nº 2⁴⁸, cuja aprovação prejuízo traz aos objetivos colimados pelo Governo, apenas devendo ser incluídas no inciso I do § 1º do art. 13 do projeto, que versa sobre a matéria nela enfocada (GOIÁS, 1999, p. 131-132).

O deputado Samuel Almeida termina seu texto dizendo que, após ouvidos os vários segmentos da sociedade goiana sobre a matéria em referência, estes representados por vários deputados com assento nesta Casa, Órgãos e Pastas, “esta liderança acompanhando o parecer do nobre relator, Deputado Luiz Moura, que foi pela aprovação do projeto em tela, deseja oferecer-lhe, também as seguintes emendas” (GOIÁS, 1999, p. 132):

Com citado anteriormente, nos ateremos aqui também somente às emendas em que exista uma estrita relação com UEG, objeto de estudo em questão.

Como emenda aditiva nº 17, o deputado diz: “Ao inc. IX, do art. 11⁴⁹, inclua-se a expressão: [...]; à Exceção da fundação Universidade Estadual de Goiás” (GOIÁS, 1999, p. 136)

⁴⁸ Emenda aditiva 2 solicitada pela oposição, diz: “O inciso I, do art. 3º da Lei nº 12.612, de 17 de abril de 1995, alterado pelo § 1º do art. 13, deste processo, fica acrescido de mais uma alínea, que será a “e”, com a seguinte redação: Art. 3º, inciso I, alínea e – atendendo particularidades setoriais os eventos citados na alínea “a”, poderão ser sediados em outros municípios de acordo com sua estrutura e vocação turística”. O artigo 13 do projeto proposto pela governadoria, refere-se à transformação da Empresa Estadual de Eventos e Promoções, em Agência Goiana de Turismo, mantida sua natureza de empresa pública unipessoal, dotada de personalidade jurídica de direito privado, com patrimônio próprio, autonomia administrativa e financeira. No entanto, essa discussão não acrescenta na análise ora elaborada, citando apenas para contextualizar o texto elaborado pelo Deputado Samuel Almeida ao recusar as emendas da oposição.

⁴⁹ Art. 11 – Com as alterações operadas pelos artigos anterior, os cargos de provimento em comissão da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, todos de livre nomeação e exoneração do Governador, passam a ser os seguintes: Inciso IX – cargos de presidente, Diretor-presidente, Diretor-Geral, Diretor, vice-Presidente, Procurador, Secretário-Geral e Chefe de Gabinete, das autarquias e fundações de direito público mantidas pelo Estado, referentes às unidades administrativas constantes dos Capítulos V e VI; (Capítulo IX, dos Cargos de provimento em comissão).

Já a emenda aditiva 22 do Deputado Samuel Almeida (PSDB), diz: “Ao art. 28, são acrescentados dois parágrafos, que serão o 1º e 2º, com a seguinte redação (GOIÁS, 1999, p. 137-138):

Art. 28. § 1º - O projeto político-pedagógico e administrativo, o Estatuto e o Regimento Interno da Universidade Estadual de Goiás serão aprovados pela estatuinte universitária e homologado pelo Governador do Estado, observadas as disposições da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

§ 2º - O Estatuto da Fundação Universitária Estadual de Goiás será aprovado por decreto do Chefe do Executivo Estadual, ouvida a comunidade acadêmica, cabendo ao seu Conselho Curador a elaboração de seu Regimento Interno.

Na emenda 23, para esse Deputado, o parágrafo do art. 29 passa a constituir o § 1º, acrescentando o seguinte dispositivo: “Art. 29 - § 2º - editada a lei de que trata este artigo, as unidades de ensino superior terão um (01) ano de prazo para realizar concurso para provimento de seus cargos administrativos e docentes, dois (02) anos para promover eleições aos cargos de diretores de unidade e de Reitor” (GOIÁS, 1999, p. 139).

Nas emendas modificadas, o Deputado Samuel Almeida solicita que “redijam-se assim os dispositivos abaixo transcritos”:

Art. 5º⁵⁰ - A administração autárquica do Poder Executivo, excluídas as faculdade estaduais compreende os seguintes órgãos com as respectivas unidades administrativas básica (GOIÁS, 1999, p. 139).

O Deputado solicita também que seja modificado os dizeres do art 11º, inciso IX – cargos de Presidente, Diretor-Presidente, Diretor Geral, Diretor, Vice-presidente, Procurador, Secretário-Geral e Chefe de Gabinete, das autarquias e fundações de direito público mantido pelo Estado e, referentes às unidades administrativas constantes dos Capítulos V e VI, com exceção da Fundação Universidade Estadual de Goiás.

Assim, ele solicita que se inclua a exceção da Fundação Universidade Estadual de Goiás, pois o art. 11 diz: “Com as alterações operadas pelo artigo anterior os cargos de provimento em comissão da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, dos de livre nomeação e exoneração do Governador [...]” (GOIAS, 1999, p. 136). No caso da UEG, os cargos seriam ocupados através de eleição e não de nomeação pelo Governador.

⁵⁰ O art. 5º, do capítulo V. DA ESTRUTURA BÁSICA DA ADMINISTRAÇÃO AUTÁRQUICA, do projeto elaborado pela governadoria, ano excluía as faculdades estaduais, que estavam presentes no art. 6º do capítulo VI, DA ESTRURA BÁSICA DA ADMINISTRAÇÃO FUNDACIONAL, no inciso V desse artigo.

Com relação às emendas substitutivas do Deputado em voto separado, nenhuma delas se referia à UEG.

Seguindo a análise do projeto original protocolado na Assembleia Legislativa, os Deputados Rosiron Wayne de Oliveira (PSC) e Abdul Hamid Sebba (PST) elaboraram 13 (treze) propostas de emenda para o projeto, mas nenhuma para o texto referente à UEG. A deputada Maria Rosilene Desudará Cruvinel - Rose Cruvinel (PSDB), elaborou uma emenda aditiva, no entanto essas não dizem respeito ao texto referente à UEG.

Mais três deputados elaboraram emendas modificativas para o projeto, Deputado Carlos Alberto (PSDB), Deputada Oneide Santilho (PMDB), Deputado Gilberto Batista Naves (PMDB), sendo que nenhuma delas refere-se à UEG.

Em emenda modificada, o Deputado Rogério Carlos Troncoso Chaves (PMBD) sugere que a alínea “c”, do inciso II, do Art. 2º, passe a ter a seguinte redação: “em unidades administrativas da Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, e mantido os seus patrimônios, as seguintes autarquias Estaduais” (GOIÁS, 1999, p. 167).

A justificativa do Deputado diz que:

Com a manutenção do patrimônio – laboratório, bibliotecas e outros, hoje pertencente a cada faculdade, preserva-se o esforço comunitário desenvolvido por longos anos com o objetivo de equipar a unidade de ensino superior instalada no município. Acresça-se que tais bens foram decisivamente concorrentes ao reconhecimento da escola (GOIÁS, 1999, p. 167).

Em relatório da Comissão de Constituição e Justiça, em 31 de março de 1999, a Deputada Lila Maria Spadoni Lemes (PFL), diz (GOIÁS, 1999, p. 169):

“Aprovado em 1ª discussão e votação, obteve aprovação o voto em separado do ilustre líder do governo, Deputado Samuel Almeida”.

“Em 2ª discussão e votação, novamente recebeu emendas, retornando a esta Comissão para relatório” [...].

“Das emendas ofertadas nesta fase, acolho apenas as da lavra do eminente Deputado Carlos Alberto, da Deputada Onaide Santillo e as apresentadas pelo Deputado Gilberto Naves que aparecem firmadas também por outros ilustres integrantes desta Casa, rejeito as demais” [...].

“Saliente-se, por oportuno, que as emendas apresentadas pelo nobre Deputado Rosiron Wayne já foram aprovadas em sua quase totalidade em 1ª discussão e votação, porquanto constam do voto em separado do nobre Líder do Governo” [...].

Finaliza o relatório dizendo que: “Assim sendo, desde já manifesto pela aprovação do presente projeto”.

Em 07 de abril de 1999, o então presidente da Assembleia Legislativa de Goiás, Sebastião Tejota (PSDB), envia ao então Governador do estado, Marconi Ferreira Perillo Júnior (PSDB), o ofício nº 1.250 – P, com os seguintes dizeres (GOIÁS, 1999, p. 173):

Com esta, aprez-me passar às mãos de Vossa Excelência, para os devidos fins, o incluso autógrafo de Lei nº 09, aprovado em sessão realizada no 31 de março do ano em curso, de autoria dessa Governadoria, que dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder executivo e dá as providências.

A lei foi publicada no Diário Oficial sob o nº 13.456, de 16 de abril de 1999. Sendo uma lei que define vários aspectos da organização administrativa, como já elencamos, no que concerne à UEG a Lei reza:

Art. 2º - São introduzidas as seguintes modificações na estrutura organizacional da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo:

II - são transformadas, observando o disposto no Art. 28, no que for cabível:

- a) na Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Universidade Estadual de Anápolis;
- b) na Fundação Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Fundação Universidade Estadual de Anápolis;
- c) em unidades administrativas da Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, as seguintes autarquias estaduais:
 1. Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO;
 2. Faculdade de Filosofia Cora Coralina;
 3. Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis;
 4. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu;
 5. Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira de Pires do Rio;
 6. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga;
 7. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás;
 8. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos;
 9. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia;
 10. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis;
 11. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá;
 12. Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa;
 13. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos;
 14. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara;
 15. Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas;
 16. Faculdade Estadual Rio das Pedra, de Itaberaí;
 17. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu;
 18. Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício;
 19. Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri;
 20. Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia;
 21. Faculdade Estadual de Direito de Itapaci;
 22. Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá;

23. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse;
24. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixas;
25. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia;
26. Faculdade Dom Alano Maria Du Noday;
27. Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia;
28. Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia.

O Capítulo VII, DAS COMPETÊNCIAS, ficou assim:

Art. 7º - As áreas de competência dos órgãos integrantes da administração direta do Poder Executivo são as seguintes:

III- no âmbito das Secretarias de Estado

g) secretaria de Ciências e Tecnologia⁵¹:

4. fomento à formação e ao aperfeiçoamento de pesquisadores, técnicos e cientistas em colaboração com universidades e instituições de pesquisa e desenvolvimento em ciências e tecnologia;

5. controle e fiscalização dos estabelecimentos de ensino superior mantidos pelo estado de Goiás.

i) Secretaria da Educação:

2. controle e fiscalização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, de diferentes níveis, a exceção do ensino superior.

No Capítulo VII, DO JURISDICIONAMENTO, diz:

Art. 8º - As entidades da administração indireta jurisdicionam-se às Secretarias de Estado, na forma abaixo especificada:

VII – à Secretaria de Ciências e Tecnologia:

- Fundação Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis.

No Capítulo IX, DOS CARGOS DE PROVIMENTO EM COMISSÃO, reza que:

Art. 10º - em decorrência desta Lei:

I – Ficam criados:

j) o cargo de Superintendente de Ensino Superior e Fomento à Pesquisa;

III – são transformados, mantidos, no mais, suas atuais denominações:

f) os seguintes cargos da administração autárquica observando o dispositivo no art. 29:

1. Diretor Educacional da Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO;

2. Diretor Educacional da Faculdade de Filosofia Cora Coralina;

3. Diretor Educacional da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis;

4. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu;

5. Diretor Educacional da Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira de Pires do Rio;

⁵¹ As faculdades isoladas eram de responsabilidade da Secretaria de educação. Nesta Lei (13.456), a área de competência continua sendo a Secretaria de Estado, no entanto de responsabilidade da Secretaria de Ciências e Tecnologia, como abordamos anteriormente.

6. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga;
7. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás;
8. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos;
9. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia;
10. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis;
11. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá;
12. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa;
13. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos;
14. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara;
15. Diretor Educacional da Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas;
16. Diretor Educacional da Faculdade Estadual Rio das Pedra, de Itaberaí;
17. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu;
18. Diretor Educacional da Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício;
19. Diretor Educacional da Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri;
20. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia;
21. Diretor Educacional da Faculdade Estadual de Direito de Itapaci;
22. Diretor Educacional da Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá;
23. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse;
24. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixas;
25. Diretor Educacional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia;
26. Diretor Educacional da Faculdade Dom Alano Maria Du Noday;
27. Diretor Educacional da Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia;
28. Diretor Educacional da Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia.

O Art. 28º da lei reza que:

Art. 28º - É fixado o prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a contar da publicação desta lei, para que o Poder Executivo ultime as providências administrativas necessárias ao efetivo cumprimento das disposições do art. 2º, inciso II, alíneas “a”, “b” e “c”, que ficam com a sua vigência suspensa até o encerramento do referido prazo.

§ 1º - O projeto político-pedagógico e administrativo, o Estatuto e o Regimento Interno da Universidade Estadual de Goiás serão aprovados pelo estatuinte universitário e homologados pelo Governador do Estado,

observadas as disposições da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do estado de Goiás.

§ 2º - O estatuto da Fundação Universidade Estadual de Goiás será aprovado por decreto do Chefe do Executivo Estadual, ouvida a comunidade acadêmica, cabendo ao seu Conselho Curador a elaboração de seu Regimento Interno.

Já o Art. 29º diz que:

Art. 29º Lei de iniciativa do Governador do estado disporá sobre a forma de provimento, mediante processo eletivo, dos cargos e funções de direção de unidade escolar e do ensino superior, ficando a vigência do dispositivo no art. 10, inciso IV, alínea “f”, nºs 1 a 28, sobrestada até que seja editado o referido diploma legal.

O dado disponível, no processo de Lei arquivado na Assembleia Legislativa, não nos permite uma apreciação sobre a votação em plenária, no intuito de saber a quantidade de votos contra e a favor. Consta apenas os votos em separado, como supracitados, e de algumas comissões, em sua maioria assinados por rubrica, não sendo possível identificar alguns deputados que votaram.

A lei foi publicada em 16 de abril de 1999, no Diário Oficial/GO nº 18.163, criando a Universidade Estadual de Goiás, com 28 unidades universitárias. A mesma lei cria também a Fundação Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, jurisdicionada à Secretaria de Ciências e Tecnologia.

5 IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM QUIRINÓPOLIS – GO E A UEG ENQUANTO INSTITUIÇÃO PÚBLICA

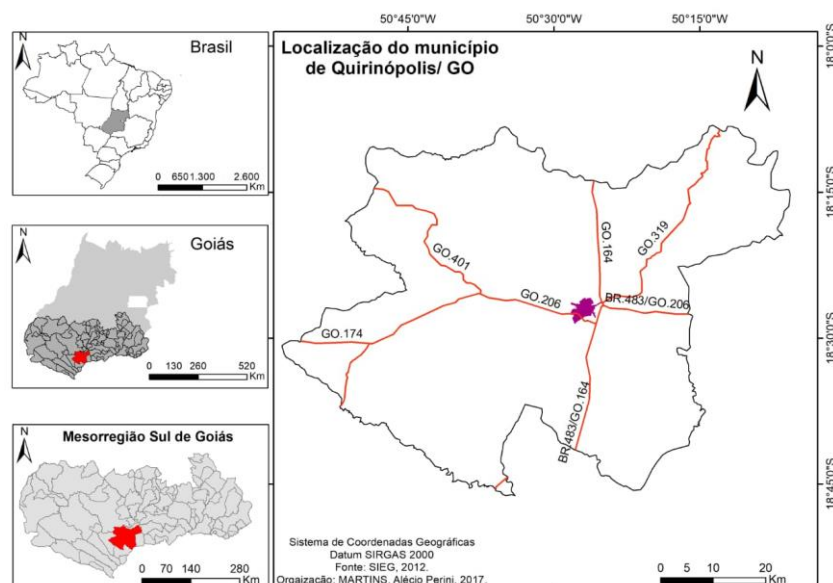
Nessa seção, propõe-se refletir sobre a implantação do ensino superior em Quirinópolis – GO, analisando a evolução desse nível de ensino no município, no que concerne à mudança de uma faculdade isolada no interior do estado para um campus da UEG. Além de uma análise geral, tentando mostrar em números a situação atual da instituição nesse município.

Antes de adentrarmos à discussão do campus de Quirinópolis, começaremos mostrando a situação geográfica do município, objeto e estudo do trabalho, bem como mostrando o processo de migração da população, além de um apanhado geral sobre sua situação econômica. Na sequência, passaremos uma visão dos campus da UEG, mostrando um breve histórico desses campus, sua lei de criação e sua reestruturação em 1999, com a implantação da UEG., fechando a seção com os indicadores institucionais do campus da UEG em Quirinópolis.

5.1 Quirinópolis e sua localização geográfica

O município de Quirinópolis-GO, localizado na região sudoeste do estado de Goiás, tem uma área territorial de 3.780,17 km², equivalente a 1,11% do estado de Goiás, e está distante cerca de 280 km de Goiânia, capital do estado. Encontra-se às margens do lago de São Simão, no rio Paranaíba, e está interligada às principais regiões do estado de Goiás e do país por uma malha rodoviária constituída principalmente pelas GO 164, que liga à BR 452 e GO 206 que liga à BR 364. Limita-se ao Norte com os municípios de Rio Verde e Maurilândia, a Leste com Gouvelândia e Castelândia, a Oeste com Cachoeira Alta e Paranaiguara e ao Sul, limita-se com o estado de Minas Gerais.

Figura 2 - Mapa de localização geográfica do Município de Quirinópolis



Fonte: IBGE (2011) - Adaptado pelo autor

A economia baseia-se na agropecuária, com cultivo pouco expressivo de grãos (milho, soja e sorgo) e calcada, sobretudo, na atividade pecuarista, visto que a tradição econômica é baseada na agricultura/produção de grãos, teve uma expansão relativamente recente e pouco expressiva na região. Estas características estão sendo alteradas a partir de 2004/2005, com a territorialização do setor sucroenergético no município.

Dentro de um contexto histórico, segundo Santos (2011), as transformações políticas e socioeconômicas iniciadas no município de Quirinópolis, com o desenvolvimento das atividades agrícolas comerciais, iniciadas com a implantação das lavouras de arroz, milho e algodão, caracterizam o início da dinâmica territorial que se desenvolveu por fases distintas, a partir da década de 1960.

A dinâmica territorial em Quirinópolis é alavancada pela inserção da região Centro Oeste no processo produtivo nacional, e tem, a partir da construção de Brasília e da malha rodoviária que interliga o sudoeste goiano e o Município de Quirinópolis às principais áreas consumidoras do País, tornando as terras agricultáveis estratégicas na produção de gêneros básicos, como arroz, feijão e milho.

Santos (2011) alega ainda que, a partir da década de 1960, desenvolveu-se a produção destes gêneros com o uso intensivo do trabalho “braçal”, que predominou em quase todo o sul goiano até início da década de 1970, formando grandes aglomerados de trabalhadores rurais através de intenso processo migratório inter-regional, que garantiu o suprimento das

necessidades de mão de obra nas áreas de lavouras, realizando atividades de desmatamentos, plantio, cultivos e colheitas manuais e com apoio de equipamentos com tração animal.

No decorrer da década de 1970, segundo o autor, os incentivos governamentais foram responsáveis por introduzir e fortalecer o processo de mecanização em todas as fases das atividades agrícolas, por fazer a inserção da cultura da soja, das herbicidas, fungicidas e insumos químicos, por desenvolver os sistemas de transportes, armazenamentos e comercialização. Mas, forçando a substituição progressiva do trabalho braçal por máquinas e implementos agrícolas modernos, gerando um excedente de mão de obra não qualificada, forçando a massa trabalhadora a um processo de êxodo rural contínuo, permanecendo no campo apenas a mão de obra qualificada para o trabalho agrícola mecanizado ou para o trabalho com o rebanho bovino.

A partir da década de 1980, mesmo com variações e restrições na política de créditos rurais, consolidou-se a sojicultura como principal *commoditie* produzida, consolidando a estrutura produtiva com a inserção de pequenos e médios produtores.

Com a implantação das atividades sucroalcooleiras ou agroenergéticas a partir de 2005 teve-se início grandes transformações políticas e sociais, que se caracterizaram inicialmente pelo processo de ocupação dos solos agrícolas, através de arrendamentos e vendas de propriedades produtivas, provocando a dispersão de parte considerável dos produtores rurais ativos nos municípios de Quirinópolis e Gouvelândia, e segundo, por parcerias estabelecidas entre usinas e os médios e grandes produtores.

5.1.1 A marcha para o estado de Goiás e para o município de Quirinópolis

A constituição territorial da população e as transformações econômicas e políticas que caracterizaram o processo de ocupação, no estado de Goiás, ainda nas primeiras décadas do século XX, foram impulsionadas por forte ação das crises nas lavouras cafeeiras e de criação de gado nos estados de São Paulo e Minas Gerais.

A Marcha para o Oeste, não se tratava simplesmente de uma vaga ideia de marcha para o oeste, e sim da concreta ocupação do Planalto Central e, a partir deste, do desbravamento da Amazônia. A preocupação com os vazios demográficos aprofundou-se [...], inserido neste processo, Goiás constituía área de fronteira relativamente próxima a São Paulo e caracterizava-se, juntamente com Mato Grosso, enquanto o ‘segundo grande vazio nacional’ depois da Amazônia. No período de 1930 a 1960 importantes elementos de transformação foram introduzidos no território goiano e o processo de

germinação de novas estruturas, principalmente no centro-sul do Estado, esteve balizado em dois grandes acontecimentos: a nível externo, a integração nacional do comércio de mercadorias comandado por São Paulo e, a nível interno, o surgimento de centros urbanos comerciais no interior da Região. Tais fenômenos, concomitantes ao programa Marcha para o Oeste, definiram novos rumos para Goiás em função da urbanização e da articulação mercantil inter-regional. (ESTEVAM, 2004, p. 94-95)

Para Estevam, (2004), “A construção de Goiânia, o projeto de colonização, o surto migratório, a infraestrutura dos transportes e a implantação de Brasília fortaleceram o grau de articulação da região com o centro dinâmico do País” (p. 125).

O processo migratório para o Sudoeste goiano, segundo Santos (2011), passou por três fases muito distintas; a primeira e mais longa fase corresponde a todo o processo migratório ocorrido a partir do fim do século XIX até a década de 1950, que sofre pequenas mudanças em suas características econômicas com a implantação política do Estado Novo, porém, para Oliveira (2007), assiste-se, então, “a partir de 1930 - com a política de integração do governo Vargas - à ocupação do território Goiano como uma prioridade nacional, inserida num projeto que, no âmbito regional, buscava articular as regiões produtivas do estado de Goiás, principalmente as regiões sul e sudoeste”. (p. 228)

Para o autor, “essas transformações que tiveram como objetivo principal inserir, de fato, o território goiano na economia capitalista e, conseqüentemente, tornar o Cerrado produtivo e lucrativo, alteraram de forma significativa a configuração sócio espacial do território goiano” (p. 228), permanecendo o processo de posse da terra sendo majoritariamente composto por migrantes compradores ou posseiros de vastas áreas. A forma de aquisição de terras era pouco relevante, os preços para compra eram irrisórios e os custos mais elevados ficavam por conta da montagem de uma infraestrutura mínima para sua exploração produtiva.

A partir do processo migratório organizado e incentivado por diretrizes políticas do Estado Novo, facilitou-se o processo de povoamento, de implantação e de extensão das atividades agrícolas tradicionais em áreas de solos mais férteis, com cultivos realizados através de práticas extensivas e itinerantes, sem infraestrutura e utilização de tecnologias modernas ou melhoradas e com poucos incentivos governamentais. Esse processo, no entanto, impulsionou o crescimento populacional de municípios e cidades antigas como Rio Verde, Jataí e Mineiros, além de provocar o crescimento de Quirinópolis, que permaneceu distrito de Rio Verde até 22 de janeiro de 1944.

A segunda fase, de acordo com Santos (2011), ocorre a partir do final da década de 1950 e início da década de 1960, tem duração aproximada de 15 anos e representou o período de mais intensa migração de mão de obra para a lavoura no Sudoeste goiano. Esta fase do processo

migratório possibilitou a plena expansão das monoculturas de arroz, milho, algodão, contemplando a grande demanda de mão de obra nestes cultivos.

A composição dos fluxos migratórios para o Sudoeste goiano em 1970, eram 54,40% procedentes da Região Sudeste, sendo que os estados de Minas Gerais e Espírito Santo contribuíram com 36,58%, São Paulo com 15,10% e o Rio de Janeiro com apenas 2,72%. A Região Nordeste aparece em seguida com 41,22%, nos quais os estados da Bahia com 13,81%, Piauí com 13,03% e os demais estados desta Região com 14,38%. As demais Regiões contribuíram com apenas 4,38% do fluxo migratório total. (SANTOS, 2011, p. 55)

A terceira fase do processo migratório para o Sudoeste goiano e Quirinópolis, segundo Santos (2011), ocorre a partir do final da década de 1960, com características muito distintas das fases anteriores, por fazer uma progressiva substituição de goianos e mineiros por paulistas, paranaenses e gaúchos como proprietários das fazendas que se tornaram produtivas a partir deste período.

A dinâmica territorial advinda das demandas externas de capitais e tecnologias, como aconteceu com o território do Sudoeste Goiano e em específico com o Município de Quirinópolis, dadas as características do processo de inserção destas atividades produtivas, através das lavouras de arroz, soja, algodão e da pecuária extensiva de corte e da pequena produção de leite.

Neste contexto, de acordo com Santos (2011), as ações governamentais realizadas por meio da construção de ampla malha rodoviária, de planos de intervenção na produção agrícola, na pecuária e no armazenamento da produção, tinham racionalidades econômicas que delineavam as demandas políticas, e a construção de Brasília aparece como um dos principais marcos simbólicos de desenvolvimento do Centro Oeste.

O autor afirma ainda que a demanda interna por produtos industrializados e serviços especializados como saúde, educação, assistências técnicas, logística e outras, ao não serem contempladas, tornam a sociedade envolvida ou absorvida no processo produtivo muito vulnerável, sem capacidade de reação à nova dinâmica produtiva, sofrendo conseqüentemente grande segregação social e econômica, fatos que contribuíram para a intensificação do êxodo rural a partir dos anos 1970.

Porém, com a implantação de grandes projetos de desenvolvimento agrícola no Sul goiano, gerando conseqüentemente grande motivação econômica para o processo migratório de produtores e trabalhadores rurais, ocorreram mudanças territoriais profundas no Sudoeste goiano e no âmbito municipal de Quirinópolis, produzidas pelas migrações de produtores do oeste paulista e do estado de Minas Gerais. Para Ajara (1989), “Tal processo iniciou-se com a

construção de Brasília que, ao deslocar expressivos contingentes migratórios para a região, deflagrou uma rápida e significativa expansão da base demográfica regional” (p. 123).

A industrialização no Sudeste do país e a implantação de uma infraestrutura de transportes fizeram avançar a fronteira agrícola e a economia de mercado rumo ao Centro Oeste. A economia agrária goiana, ao ampliar sua inserção na divisão internacional do trabalho como produtora de gêneros alimentícios de primeira necessidade, inicia-se um processo lento e desigual de diversificação e especialização. Pressionados pelo avanço das relações capitalistas de produção no Centro-Sul e estimulados pela política de ocupação da fronteira no pós-30, mineiros e paulistas, depois de ocuparem o norte do Estado de Minas e o triângulo mineiro, penetraram em território goiano à procura de terras a preço acessível para a exploração agropecuária. (BORGES 2000, p. 95)

Para Teixeira Neto, (2010), de 1970 para cá, por exemplo, o número de pequenas propriedades familiares, voltadas essencialmente para uma economia tipicamente camponesa, diminuiu, dando lugar às grandes fazendas de gado ou às empresas rurais que produzem grãos de exportação.

O processo de modernização das atividades agrícolas brasileiras, principalmente no Sudoeste goiano, segundo Santos (2011), foi implantado a partir de políticas agrícolas disseminadoras de alto padrão tecnológico, direcionadas para grandes propriedades. As grandes propriedades como impulsionadoras desse modelo de modernização do processo produtivo e das inovações tecnológicas, produz como consequência uma drástica redução na absorção de mão de obra, gerando alto índice de desemprego nas pequenas propriedades, de onde parte considerável desta mão de obra é originária.

O autor afirma ainda que, nas pequenas propriedades, a partir da década de 1980, onde ainda predominavam o trabalho familiar e a sazonalidade no processo produtivo e na demanda de trabalho, gerava nestas propriedades um grande excedente de mão de obra, por serem famílias geralmente numericamente grandes. “Estas propriedades por não absorverem toda mão de obra disponível, o excedente tornava-se empregados nas grandes propriedades fronteiriças e a pequenas distâncias ou ainda praticavam o êxodo rural” (SANTOS, 2011, p. 94).

Portanto, por influência de São Paulo como centro mais dinâmico da País, inicia-se a ampliação de mercados produtores e consumidores periféricos com a inserção do Centro Oeste no processo produtivo nacional, principalmente a partir da construção de Brasília, que induziu ou serviu de instrumento político para a construção da ampla malha rodoviária federal, interligando as principais áreas produtoras e consumidoras do País, nas quais o Sudoeste goiano se insere por sua localização geográfica e qualidade das terras agricultáveis.

Neste contexto, a construção de Brasília tornou-se um dos principais marcos simbólicos do processo de desenvolvimento do Sudoeste goiano e de Quirinópolis, com grandes ações políticas realizadas através da construção da malha rodoviária, de planos de intervenção na produção agrícola, na pecuária e no armazenamento da produção, apresentando racionalidades econômicas que delineavam claramente as demandas políticas, econômicas e sociais do País.

5.1.2 A migração para Quirinópolis é o êxodo rural

Embora emancipado politicamente em 1943 (desmembrado do município de Rio Verde), Segundo Sagim Júnior; Sagim (2000), a economia do novo município pouco se alterou em decorrência da falta de estradas que interligassem o município a outras cidades de maior porte, fator este que dificultava o transporte da produção e o traslado do gado, que nesse contexto já era produzido além do consumo local.

Estas características apontadas fizeram com que o município de Quirinópolis permanecesse até o final da década de 1940, num estágio de desenvolvimento muito lento, o que, aliás, era uma característica de todo o sudoeste goiano. De acordo com Barreira (1997), na década de 1940, mais de 82% da população do estado de Goiás era predominantemente rural, e a agricultura, de subsistência, portanto, mesmo as pessoas que viviam nos centros urbanos da região do sudoeste goiano, em sua grande maioria, viviam do trabalho rural. É preciso lembrar de que nesse contexto histórico a economia do país era de vocação agrária. A exemplo, Quirinópolis segue os mesmos padrões econômicos das demais regiões de Goiás, com prevalência sobretudo na criação de gado, seguido em menor escala pela produção de alimentos.

Ressalta-se ainda, nesse contexto, além das características agrárias do município, as dificuldades com o processo da logística de transportes e estradas pavimentadas, fato esse que manteve o município com o desenvolvimento lento, vindo a ser solucionado esse problema com a construção de Brasília, como mostrado anteriormente.

A migração de famílias trabalhadoras para as atividades agrícolas municipais nos últimos anos da década de 1950 faz Quirinópolis ter o seu mais alto índice de população rural registrada no Censo demográfico de 1960, conforme (tabela 10), chegando a 87,37% da população municipal e, conseqüentemente, o seu mais baixo índice de população urbana, que passa de 14,16% em 1950 para apenas 12,63% em 1960.

Tabela 10 - Dados populacionais de Quirinópolis de 1940 a 2010

População de Quirinópolis de 1940 a 2010					
Ano	Rural		Urbana		Total Geral
	Total	%	Total	%	
1940	11.745	88,87	1.471	11,13	13.216
1950	15.783	85,84	2.604	14,16	18.387
1960	22.405	87,37	3.239	12,63	25.644
1970	25.273	66,64	12.649	33,36	37.922
1980	13.513	37,25	22.766	62,75	36.279
1990	6.975	20,35	27.301	79,65	34.276
2000	6.857	18,78	29.655	81,22	36.512
2010	6.518	15,44	35.698	84,56	42.216

Fonte: Censo – IBGE (2010) – Elaborada pelo autor

Quirinópolis teve, segundo o IBGE, como a maioria dos municípios fronteiriços com a Região Sudeste, um crescimento populacional que se acentuou nos últimos quatro anos da década de 1950. A população rural cresce nesta década 41,96%, passando de 15.783 na década de 1950 para 22.405 habitantes na década de 1960.

Até a década de 1950, a população residente no território quirinopolino era composta por troncos familiares com grande número de pessoas, sendo 85,84% residentes no meio rural, e 14,16% da população residentes da área urbana.

A população urbana resultava de parte das famílias que não se identificavam com a vida rural ou desenvolviam atividades comerciais, assistenciais ou educativas ou por pessoas que migraram para a região nas décadas anteriores, período que antecede a emancipação política de Quirinópolis. (SANTOS, 2011, p. 98-99)

A população quirinopolina a partir dos últimos anos da década de 1960, quando se acentua o processo migratório, tem no conjunto das atividades rurais o trabalho braçal. A grande oferta e os baixos preços das terras do Cerrado, tidas como de baixa fertilidade natural, tornaram-se um grande atrativo para a migração de produtores rurais, principalmente das regiões Sudeste e Sul do Brasil.

A década de 1960 representou o início do grande desenvolvimento das atividades produtivas agrícolas e também o mais alto índice de uso do trabalho braçal nas lavouras cultivadas no Município, quando o índice de população rural (IBGE) chega a 87,37 % da população quirinopolina. De acordo com Santos (2011), “nos últimos anos da década de 60, inicia-se o êxodo rural com os grandes investimentos no processo de mecanização das atividades agrícolas, começando os ciclos de mudanças na composição das rendas familiares, empresariais e das economias municipais” (p. 99).

O autor afirma ainda que, a partir da década de 1970, as atividades produtivas do agronegócio, através dos cultivos de arroz, milho e a introdução dos cultivos de soja e em menor escala a cultura do algodão, impulsionaram as lavouras comerciais com a intensificação da mecanização com o uso de tecnologias modernas, acentuando-se o processo de substituição do trabalho braçal familiar em todas as atividades agrícolas. Com a utilização das tecnologias modernas ocorreu a absorção do trabalho assalariado com o uso de mão de obra qualificada em funções estratégicas, fato que continuará ocorrendo junto ou paralelo ao desenvolvimento tecnológico.

Esse aspecto terá influência direta na inversão dos números entre zona rural e zona urbana, pois o período mais intenso de transformações na estrutura populacional durou aproximadamente quinze (15) anos, compreendendo os anos finais da década de 1960 e início da década de 1980. Nesse período, conforme os dados obtidos pelo IBGE (Brasil, 2010), representados na tabela 10, a população urbana passa de 12,63% para 62,80%, mas a plena inversão de índices é registrada pelo censo de 2010, quando a população rural representa 15,44% e a população urbana chega aos 84,56% no final de 2010. Segundo Santos (2011), estes índices representam muito mais que a simples inversão numérica de domicílios residenciais entre os setores rurais e urbanos, por representar o pleno desenvolvimento tecnológico das atividades produtivas rurais do agronegócio e a substituição total da mão de obra não especializada nestas atividades agrícolas.

A partir do início da década de 1970, começa a estruturar uma infraestrutura mínima na cidade de Quirinópolis, para oferecer e fortalecer a contrapartida logística necessária ao desenvolvimento das atividades agrícolas, superando o status de simples depositária de mão de obra desempregada e hospedeira da população rural nos finais de semana. A cidade de Quirinópolis passa a interagir com outros centros dinâmicos do País e a oferecer suporte tecnológico ao desenvolvimento das atividades agrícolas, fortalecendo a demanda de produtos industrializados através do comércio local. (SANTOS, 2011, p. 100)

O município de Quirinópolis entra na primeira metade da década de 1970 num processo de intensa modernização das atividades agrícolas, introduzidas através de programas e campanhas governamentais de aumento da produção e de produtividade, de mudanças de hábitos e práticas produtivas, mudando também, segundo Teixeira Neto (2010,p. 28), “a característica camponesa da economia de Goiás que, a partir da ocupação pioneira das regiões de boa fertilidade natural dos solos, durou até o advento do ‘milagre econômico’ dos anos 1970”. Os incentivos fiscais e creditícios governamentais visavam, com a utilização de

tecnologias moderna sem máquinas e implementos agrícolas, obter altos índices de produção e acelerar a urbanização, mantendo baixa a densidade demográfica regional no meio rural.

A fase migratória economicamente mais significativa para o desenvolvimento regional foi desencadeada a partir do início da década de 1970, acentuando-se no final da década e início dos anos de 1980. Com o desencadear do processo migratório inter-regional para as áreas agrícolas e posteriormente com o êxodo rural da população trabalhadora e não proprietária ou que desfez da pequena propriedade para migrar para a cidade, ocorreu um alto índice de urbanização da população municipal, principalmente a partir do final da década de 1970.

A partir da oferta de investimentos por parte do Governo federal, através do Programa de Desenvolvimento do Centro Oeste ⁵² (Polocentro), ampliam-se as estruturas de armazenamentos, transportes, energia, máquinas e implementos, ofertas de insumos e assistência técnica para as lavouras monoculturas, tem-se uma rápida mudança no processo de produção e nos principais produtos cultivados, que Teixeira Neto (2010) dimensiona e chama de “espetacular transformação social e econômica da atividade rural verificada no nosso principal bioma – o cerrado – não tem paralelo em nenhuma outra região do País”. (p. 39)

Para Silva (2012), o desenvolvimento da indústria e a economia consolidada do sudeste brasileiro promovem o papel de reordenação e redefinição da distribuição das atividades econômicas em Goiás. Promove ainda a especialização de novas formas econômicas, a exemplo das atividades agropecuárias, dimensionando a formação de um novo perfil para o estado de Goiás e, por conseguinte, a região sudoeste do estado, onde está inserido o município de Quirinópolis.

Segundo Santos (2011), a partir de 2005, o município de Quirinópolis passou integrar as áreas produtoras de cana para as agroindustriais sucroalcooleiras ou agro energéticas, que iniciaram a produção dos biocombustíveis através de duas usinas. A primeira a se instalar foi a Usina São Francisco, com projeto inicial para 40 mil ha, e a segunda foi a Usina Boa Vista, com área inicial de 92 mil ha.

Assim, a introdução das lavouras de cana em áreas já ocupadas pelo agronegócio onde predominavam os cultivos de cereais, oleaginosas, pastagens, insere o setor sucroalcooleiro num processo de disputas territoriais entre produtos com melhores desempenhos de mercado, que dominava o processo produtivo no município de Quirinópolis até 2004.

⁵² Criado através do Decreto 75.320 de 29/01/1975, que teve como objetivo a ocupação de forma racional e ordenada das áreas centrais do Brasil, provocando acentuada expansão das lavouras de arroz, milho, soja e posteriormente pastagens cultivadas. (TEIXEIRA NETO, 2010)

A partir de 2006, ocorre redução progressiva nas áreas de cultivos de arroz irrigado e milho, porém, reduz-se significativamente toda a área produtiva no período de 2005 a 2007, em função das áreas já disponibilizadas para o plantio de mudas de cana-de-açúcar e, posteriormente, a implantação das lavouras canavieiras. A partir de 2008, a lavoura canvieira se expande em larga escala, ocupando áreas antes cultivadas com soja e principalmente áreas de pastagens degradadas.

Tabela 11 - Agricultura e pecuária em Quirinópolis

Agricultura e Pecuária						
	2000	2005	2006	2007	2010	2016
Rebanho Bovino (Cab)	360.000	298.000	356.000	344.000	330.000	306.464
Rebanho vacas de ordenha (cab.)	28.500	28.000	34.000	33.000	32.200	15.095
Abacaxi (ha.)	8	8	-	-	-	16
Algodão (ha.)	200	84	-	-	-	-
Arroz (ha.)	1200	2000	1.000	200	150	-
Cana-de-açúcar (ha.)	-	-	5.000	9.000	43.200	66.247
Feijão (ha.)	300	250	230	-	-	270
Gergelim (ha.)	218	800	-	-	260	-
Mandioca (ha.)	60	50	60	60	50	150
Milho (ha.)	8.400	8.200	7.000	6.000	3.500	6.875
Soja (ha.)	4.000	3.520	3.000	3.000	14.00	1.800

Fonte: Instituto Mauro Borges (IMB) de estatística e estudos sócio econômico (2018) – Elaborada pelo autor

Na pecuária predomina o bovino de corte e a agricultura gira em torno da cana-de-açúcar, a partir de 2006. Porém, segundo Santos (2011), a pecuária de corte como atividade extensiva não produz contribuições financeiras efetivas para as economias destes municípios, por ser quase todo o processo de comercialização de bezerros para cria e novilhos para recria e engorda realizadas nos municípios onde residem os grandes pecuaristas, ou seja, o município de Quirinópolis apenas empresta suas pastagens, pois os recursos que ficam nos cofres municipais são apenas de licenciamentos para o transporte dos rebanhos e os parques empregos de mão de obra, que permanecem estáveis nas últimas três décadas.

De acordo com a tabela 11, dados colhidos do Instituto Mauro Borges (IBM), a partir de 2005, com a implantação das lavouras canavieiras, os cultivos de soja e cana passam a dividir espaços produtivos, com pleno predomínio da cana-de-açúcar nos anos posteriores.

A partir de 2006, com a primeira usina de cana-de-açúcar em funcionamento, e de 2008, com o funcionamento da segunda usina, ocorre a redução nas áreas e na produção de milho e soja, principalmente em função da migração dos maiores produtores e das melhores terras para a produção de cana para o setor sucroalcooleiro.

O cultivo da cana-de-açúcar é parte essencial dos grandes projetos agroindustriais sucroalcooleiros, tem dimensão política, econômica e estratégica de Estado, não só para atender as demandas de mercado interno, mas principalmente no jogo da geopolítica energética internacional. Estes projetos recebem grandes adesões dos setores políticos estatais e privados nacionais e internacionais, na implementação de altos padrões tecnológicos em todo o ciclo produtivo, fazendo deste cultivo mais resistente às variações climáticas e de preços, fatores que assolam a produção de cereais e de commodities que ainda utilizam baixo padrão tecnológico como o arroz, o milho e a soja. (SANTOS, 2011, p. 110)

O setor originalmente denominado sucroalcooleiro implantado no município de Quirinópolis, com áreas de cultivos nos municípios de Gouvelândia e Paranaiguara, através das Usinas implantadas no município, ao diversificarem os produtos, passam a demandar mais áreas para o cultivo da cana-de-açúcar. As áreas plantadas com cana no município de Quirinópolis em 2010, segundo IBGE (censo 2010), eram de 43.200 ha, representando 12,80% das áreas cultiváveis do município, em 2016 esse valor correspondia a 66.247 há, o que representa 19,62% das áreas cultiváveis, conforme mostra a tabela 11.

Portanto, a partir da implantação das lavouras canavieiras em 2005, as áreas de cultivos de soja e pastagens cultivadas foram sendo proporcionalmente transformadas, conforme ocorre a expansão das lavouras canavieiras, alterando a estrutura produtiva e a dinâmica territorial no município de Quirinópolis.

Apresentado o espaço geográfico, a economia e processo de migração da população, voltaremos para a implantação e reestruturação da UEG.

5.2 Campus da UEG, suas leis de criação e reestruturação a partir de 1999

Nesse tópico, apresentaremos as primeiras faculdades isoladas do estado de Goiás, com suas respectivas leis de criação. É um histórico sucinto, uma vez que o objeto de estudo desse trabalho refere-se ao campus de Quirinópolis. No entanto, torna-se importante conhecer essas instituições, pois a Lei de criação delas antecede a criação da UEG enquanto universidade e, principalmente, por ter sido a partir da junção dessas instituições que deu origem à UEG, através da Lei 13.456 de 16 de abril 1999, como discutido na seção anterior.

Segundo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG, para a criação da UEG, o discurso adotado foi da necessidade de criar uma estrutura organizacional com a finalidade de estabelecer parâmetros comuns, metas, objetivos, unificação de currículos e

projetos políticos pedagógicos (PPP) e, por fim, conversão das diferentes autarquias estaduais distribuídas nas várias regiões do estado em uma só instituição.

Segundo Reis (2014), o Plano Diretor para a Educação Superior de Goiás⁵³ (PDES/GO) 2006-2015, elaborou algumas ações expansionistas.

- 1) graduação: abertura de novos cursos (diurnos e noturnos), ampliação de vagas (criação de novas turmas, especialmente, no turno noturno) e interiorização das atividades acadêmicas (cursos, turmas em novos campi) e implementação de experiências e projetos de formação na modalidade de educação à distância;
- 2) na Pós-graduação: abertura de novos cursos e programas *stricto sensu*, convênios interinstitucionais, nacionais e internacionais, implementação de cursos regionais (envolvendo mais de uma Universidade, sobretudo, em regiões com pequena inserção na pós-graduação) [...];
- 3) na pesquisa: ampliação do número de grupos e diretórios de pesquisa, maior articulação com o setor produtivo e com as políticas sociais, criação e fortalecimento de agências de fomento à pesquisa [...];
- 4) na extensão: diversificação das atividades e rediscussão dos marcos da relação universidade e sociedade [...] (GOIÁS, 2007, p. 3-4).

Em pouco mais de cinco anos, de acordo com Reis (2014), a instituição estava presente em 50 municípios, mas nem sempre acompanhada de todos os indicadores necessários que atendessem os parâmetros mínimos de qualidade acadêmica e social.

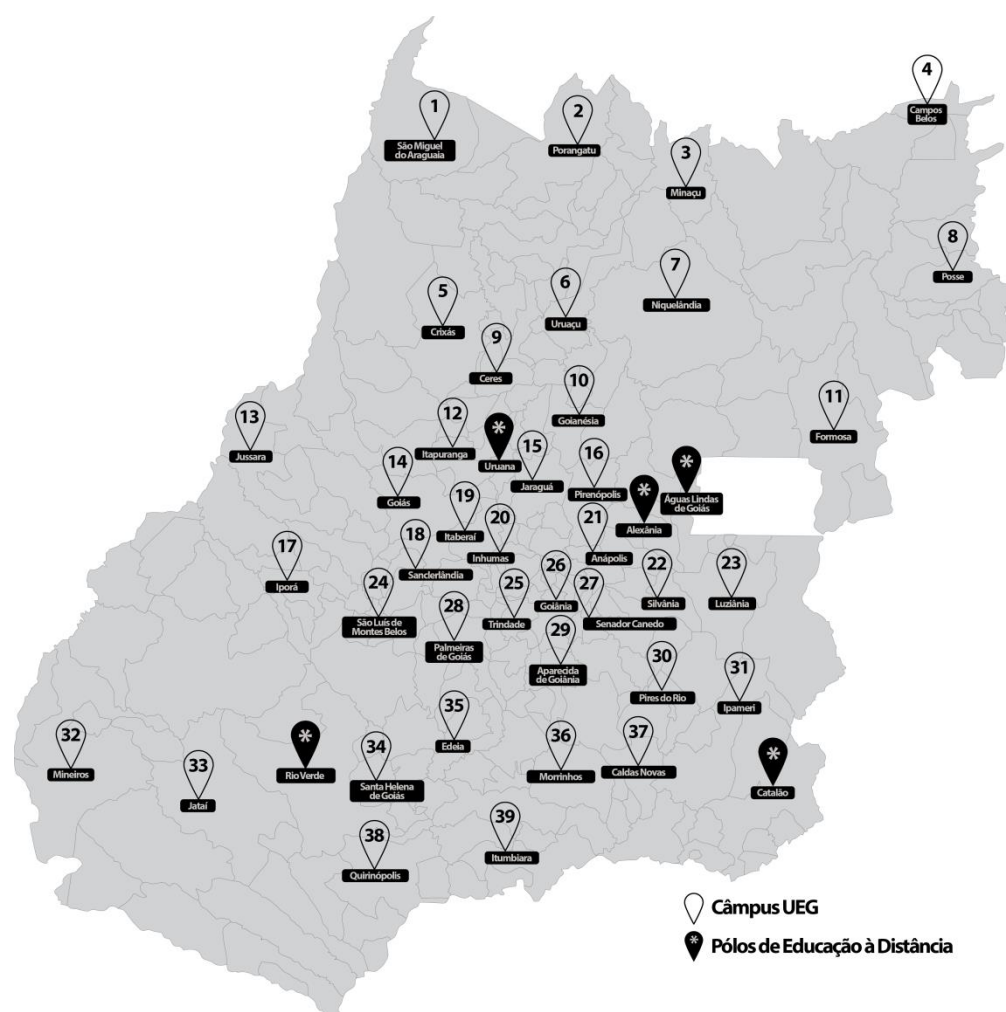
O modelo de estruturação da UEG trouxe consigo as potencialidades e as fragilidades das instituições a ela incorporadas. Como resultado, ampliou as dificuldades relacionadas às questões de quadro de professores (qualificação/titulação, regime de hora-aula e sobretudo o número de efetivos), de infraestrutura (biblioteca, laboratórios, salas de aulas adequadas), de projetos acadêmicos e processos de comunicação entre Reitoria e IES, entre outros – SECTEC/PDES (GOIÁS, 2007; 2006-2015).

O que não impede a instituição de contribuir para o desenvolvimento econômico, social, cultural e educacional de Goiás, instalando em todas as microrregiões do estado uma unidade universitária (UnU). No entanto, no próximo tópico dessa seção, vamos mostrar em dados que alguns impasses ainda persistem, porém, os dados vão mostrar também que houve uma

⁵³ A Sectec, em parceria com as IES goianas, por meio de uma ação de construção coletiva, elaborou o PDES/GO – 2006-2015, contendo sugestões e encaminhamentos de ações focalizadas para o desenvolvimento do ensino de graduação e pós-graduação do estado de Goiás, por meio da articulação dos profissionais do ensino e da pesquisa dos setores públicos e privados, visando contribuir para a melhoria da competência, da qualificação e, por conseguinte, pela primazia nos diferentes setores de desempenho do Estado. Esse plano diretor foi o primeiro movimento em Goiás de planejamento da educação superior. Dentre os programas delineados no Plano Plurianual do Estado de Goiás - 2004-2007, que contribuíram para a elaboração do PDES/GO, vale destacar o Programa Universidade Participativa, que objetivava expandir e consolidar a UEG como referência nacional de Universidade pública (GOIÁS, 2007).

evolução, principalmente no que concerne ao quadro de funcionários e professores, qualificação do quadro docente, além de alguns ganhos em infraestrutura.

Figura 3 - Mapa da localização de todos os campus da UEG



Fonte: UEG (2018)⁵⁴

Até 1999, o sistema estadual de ensino superior de Goiás era composto por 13 instituições isoladas. De acordo com Ferreira (2006), existiram questões polêmicas anteriores à criação da UEG. Uma delas é que não havia consenso quanto ao modelo de estruturação institucional a ser adotado, se direcionado à inovação tecnológica e ao desenvolvimento de pesquisas, ou à formação de professores. A outra era a resistência das duas comunidades acadêmicas estaduais de maior porte, a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), localizada em Anápolis, no interior do estado, e a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás

⁵⁴ Disponível em: www.ueg.br. Acesso em: 20 dez. 2018.

(Eseffego), localizada em Goiânia, que não queriam perder o status de universidade e de escola superior, tendo em vista que se tratavam de instituições consolidadas historicamente.

A partir de 1999, a instituição contava com 28 unidades universitárias, conforme citado na seção anterior. A partir de 2014 o termo unidade universitária foi substituído por campus universitário, portanto, atualmente, a instituição possui 41 campus, distribuídos em todo o estado, conforme mostra o mapa (figura 4). Com relação ao aumento de 28 para 41 campus, mostraremos, na sequência, as leis de criação e a data de implantação de cada campus.

De acordo com a Reitoria, UEG (2013), no relatório institucional de 2013, as unidades universitárias são as “responsáveis pela execução das ações didático-pedagógica, científicas, culturais, administrativas, orçamentárias, gestão financeira, patrimonial e disciplinar em suas áreas de atuação” (UEG, 2013). Assim, elas desenvolvem em suas áreas de saber o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como as atividades de gestão necessárias.

As instituições e/ou faculdades isoladas, anteriores à lei de criação da UEG, eram divididas da seguinte forma, segundo o relatório institucional da UEG (2013):

A mais antiga delas é o campus de Anápolis, anteriormente denominada Ciências Exatas e tecnológica (UnUCET), surgiu da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea). Criada pela Lei Estadual nº 3.430, de 05 de junho de 1961, a Facea foi transformada em Universidade Estadual de Anápolis (Uniana) pelo decreto estadual nº 3.355, de 09 de fevereiro daquele ano. A Uniana contava, de início, com onze cursos, dos quais sete eram de formação de profissionais para atuarem na educação básica, e era constituída de três centros: centro de Ciências Exatas e Tecnológicas; Centro de Ciências Humanas e Letras e o Centro de Ciências Socioeconômicas.

O centro de Ciências Exatas e Tecnológicas foi criado, inicialmente, com quatro cursos de graduação regular: 1º - Engenharia Civil; 2º - Ciências com habilitação em Química; 3º - Ciências com habilitação em Biologia; e 4º o de Tecnologia em processamento de dados. Funcionou assim até 1999.

No ano de 2000 foram criados mais cinco cursos de graduação regular. Estes cursos funcionaram no Colégio de Aplicação em modestas instalações até março de 2001, quando foi inaugurado a sede própria no Campus Henrique Santillo.

Outra instituição em Anápolis refere-se à faculdade de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH), que tem sua origem também na faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea), criada por força da Lei Estadual nº 3.430, de 05 de julho de 1961. É uma das Unidades Universitárias mais antigas da UEG, cujo primeiro curso de graduação foi o de Ciências Econômicas. Em 1984 foram autorizados a funcionar na Faculdade os cursos de

Administração e Ciências Contábeis. Em 1986 foram criados os cursos de licenciatura curta em Geografia, História e Letras e o de Tecnologia em Processamentos de Dados. Em 1990, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis se transformou em Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), por meio do Decreto Estadual nº 3.355, de 09 de fevereiro deste ano.

A UEG Campos Belos foi criada como faculdade de Ciências Agrárias e Letras (Facal) pela Lei Estadual nº 12.314, de 30 de março de 1994, e pelo Decreto Estadual nº 4.235, de 25 de abril do mesmo ano. O prédio da faculdade foi construído no ano de 1998, em terreno doado pela Prefeitura de Campos Belos, por meio da Lei Municipal nº 651, de 1º de dezembro de 1997. Por força da Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999, foi criada a UEG, com a unificação de faculdades isoladas, dentre elas, a Facal.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad (Feclisf), criada pelo decreto Estadual nº 2.519, de 30 de outubro de 1985, conforme autorização dada pela Lei Estadual nº 9.777, de 10 de setembro de 1985, era uma entidade autárquica, com duração indeterminada e personalidade jurídica de direito público, dotada de autonomia patrimonial, financeira, administrativa, disciplinar e didático-científica, jurisdicionada à secretaria da Educação, e oferecia 4 cursos de licenciatura: Ciências, Geografia, História e Letras. Em 1999, a Feclisf foi incorporada à estrutura da UEG como Unidade Universitária de Formosa.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia (Facilgo), hoje também Unidade Universitária da UEG, foi criada pela Lei Estadual nº 9.777, de 10 de dezembro de 1985, sob a forma de autarquia, jurisdicionada à Secretaria de Educação de Goianésia, com o objetivo inicial de formar profissionais de nível superior nas áreas de Letras e História. No dia 27 de dezembro de 1989, foi firmado compromisso entre a prefeitura e o governo de Goiás para possibilitar o funcionamento da Facilgo no letivo de 1990, com início do curso de História. Depois disso, Decreto Federal de 14 de outubro de 1993 autorizou o funcionamento do curso de Letras, que teve seu início em 2 de abril de 1996. Em 1999, a Faculdade foi incorporada à estrutura da UEG como Unidade Universitária de Goianésia.

A Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego) foi criada pela Lei Estadual nº 4.193, de 22 de outubro de 1962. De início, ofertou apenas o curso de Educação Física, com objetivo de formar professores e monitores, tendo em vista que, à época, o estado se mostrava extremamente carente de profissionais na área. No ano seguinte, pela Lei Estadual nº 4.640, de 8 de outubro de 1963, a instituição se tornou Escola Superior de Educação Física de Goiás, uma entidade autárquica, jurisdicionada à Secretaria de Educação e Cultura.

O reconhecimento da Escola ocorreu por força do Decreto Federal nº 64.139, de 17 de fevereiro de 1969. Em 1994, foi criado o curso de Fisioterapia. O nome da instituição foi

alterado então para Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás e sua sigla ganhou mais uma letra “f”. No ano de 1999, a Eseffego passou integrar a UEG como unidade Universitária de Goiânia.

A Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás foi criada pela Lei Estadual nº 7.031, de 26 de junho de 1968, sendo posteriormente transformada em Fundação Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás, pelo Decreto Estadual nº 1.997, de 4 de dezembro de 1978. Em 29 de dezembro de 1983, o Decreto Estadual nº 2.300 transforma a Fundação em autarquia, com a denominação de faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás. Pelo Decreto Estadual nº 2.559, de 07 de fevereiro de 1986, foi alterada sua denominação para Faculdade de Filosofia Cora Coralina (FFCC). Inicialmente oferecia três cursos, Geografia, História e Letras. A partir de 1999, denomina-se Unidade Universitária de Goiás – Cora Coralina, criada pela Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril daquele ano.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá (Feclip), hoje Unidade Universitária de Iporá, surge no processo de interiorização do ensino superior em Goiás no final da década de 1980. A Faculdade foi criada pelo Decreto Estadual nº 2.520, de 30 de outubro de 1985, conforme autorização legislativa consubstanciadas na Lei Estadual nº 9.777, de 10 de setembro de 1985. Foi implantada como entidade autárquica com sede em Iporá, constituindo pessoa jurídica de direito público, jurisdicionada à Secretaria da Educação. Iniciou suas atividades com os cursos de Geografia, História e Letras. Em 1999, a Faculdade passou a integrar a UEG como Unidade Universitária de Iporá.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga (Feclita), criada sob a forma de autarquia e subordinada à Secretaria de Educação, no dia 16 de janeiro por meio do Decreto Estadual nº 2.549, de 1986, teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 98.955, de 15 de fevereiro de 1990. Iniciou sua atividade educacional com os cursos de licenciatura plena em Geografia, História e Letras Português/Inglês. Até o início do ano de 1999, a Feclita foi administrada como uma instituição autárquica de ensino superior, isolada das demais existentes naquele momento, porém, em 1999, foi transformada em Unidade Universitária da UEG.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos (Feclem) foi criada como autarquia estadual por meio do Decreto Estadual nº 2.518, de 19 de outubro de 1985. As atividades de ensino se iniciaram em 1988 com a realização do primeiro processo seletivo e o funcionamento de seus cursos foi autorizado pelo Decreto Federal nº 98.956, de 15 de fevereiro de 1990, com início de funcionamento em 1º de março de 1988, inicialmente com os cursos de

Ciências, Geografia, História e Letras. Em 1999, a Faculdade foi transformada em Unidade Universitária da UEG.

Antes de se constituir como parte da UEG, a Unidade Universitária de Pires do Rio denominava-se Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira. Era um estabelecimento estadual de ensino superior mantido pelo estado de Goiás, pessoa jurídica de direito público sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Pires do Rio, criado pelo Decreto Estadual nº 2.577, de 16 de abril de 1986, conforme autorização legislativa contida na Lei Estadual nº 9.805 de outubro de 1985.

A Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira, antes denominada Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio, recebeu a nova denominação por meio da Lei Estadual nº 11.901, de 3 de fevereiro de 1993. Funcionando inicialmente com os cursos de Geografia, História e Letras, em 2000, a faculdade tornou-se Unidade Universitária de Pires do Rio, integrado a Estrutura da UEG.

No desenvolvimento histórico da Unidade Universitária de Porangatu, destaca-se a autorização da criação da Faculdade de Filosofia de Porangatu por meio da Lei Estadual nº 9.550, de 16 de outubro de 1984. Em 17 de dezembro deste mesmo ano, a instituição teve o nome alterado para Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu (Fecelp) por meio da Lei Estadual nº 9.650. Com o Decreto Estadual nº 2.446, de 25 de janeiro de 1985, a Faculdade se transformou em autarquia.

Uma instituição criada em 1985, seguindo o modelo implantado pelo Conselho de Educação do estado de Goiás; difundir o ensino superior no interior do estado por meio da criação de faculdades isoladas que viessem a atender as necessidades de formação de profissionais para a educação. Inicialmente com quatro cursos, Ciências, História, Geografia e Letras, a FECELP funcionou até abril de 1999, quando foi incorporada às demais faculdades sob a égide da UEG, satisfazendo assim as aspirações de se transformar em universidade.

Em 1973, surgiram as primeiras manifestações para a implantação do ensino superior na cidade de São Luís de Montes Belos; no entanto, a faculdade realizou seu primeiro vestibular apenas 20 anos depois, em 1993. Em 1985, por meio da Lei Estadual nº 9.777, de 10 de setembro, regulamentada pelo Decreto Estadual nº 2.532, de 19 de dezembro, criou-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos (Fecil-Belos) como uma instituição autárquica, jurisdicionada à Secretaria Estadual de Educação.

O Decreto nº 3.891 de 26 de novembro de 1992 alterou o Art. 3º da Lei 2.532/1985, que propunha formar profissionais nas áreas de Ciências Humanas e Letras, por meio dos cursos de Letras, História, Geografia e Estudos Sociais. Com o Decreto nº 3.891/92, a Faculdade deveria

formar profissionais de Nível Superior nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências da Saúde, por meio dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitações em Administração Escolar e Magistério das Séries Iniciais, curso de Administração Escolar e curso de Zootecnia. Em 1999, a Fecil-belos deixou de ser uma autarquia isolada para se tornar uma das Unidades Universitárias da UEG.

A lei Estadual nº 9.777, de 10 de setembro de 1985, regulamentada pelo Decreto Estadual nº 2.548, de 16 de janeiro de 1986, autorizou e criou, sob a forma de autarquia, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás (FECLSHG). Na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás deveriam funcionar os seguintes cursos: Pedagogia e Letras Modernas - Português/Inglês. Apesar de legalmente criada no ano de 1986, somente em 1993 foram tomadas as providências para tentar implantar e instalar a faculdade.

O processo de autorização para o funcionamento da faculdade junto ao MEC foi interrompido em função das mudanças estruturais e organizacionais que o ensino superior teve no país⁵⁵. Desta maneira, as ações gestadas para o funcionamento da faculdade tiveram que ser reiniciadas junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, órgão que passou a ser o responsável para autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, tanto os cursos das instituições de ensino superior, como dos estabelecimentos do seu sistema de ensino. Apesar de ter sua criação em 1985, sua autorização em 1986, como supracitado, a inauguração do edifício se deu em 1998, e o funcionamento efetivo da unidade de Santa Helena de Goiás, FECLSHG, começou apenas a partir da incorporação à UEG, em 1999.

A faculdade de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia foi criada pela lei Estadual nº 11.330, de 12 de outubro de 1990. No fim da década de 1990, a Comissão Pro Universidade se empenhou para que a determinação legal se tornasse realidade. No entanto, foi somente com a implantação da UEG, em 1999, que a Faculdade se viu com possibilidade de ter funcionamento efetivo. As aulas iniciaram em março de 2001, no prédio provisório, cedido pela Secretaria Estadual de Educação. Em meados de 2001, o recém implantado curso de Tecnologia em Processamento de Dados foi substituído pelo curso Superior de Licenciatura em Informática, pela Resolução do Conselho Universitário CsU nº 034, de 31 de agosto de 2001, ocorrido em Anápolis.

⁵⁵ O Conselho Federal de Educação foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Ele foi criado como medida provisória, mas tornou-se permanente pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, tendo atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro de Estado da Educação.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse (Faclep) foi criada pelo Decreto Estadual nº 4.201, de 26 de março de 1994, mas teve suas atividades iniciadas com a Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999, quando a autarquia se tornou Unidade Universitária da UEG. À época contava com dois cursos de graduação, Matemática e Processamento de Dados. O curso em Processamento de Dados foi aprovado pelo Decreto nº 5.181, de 13 e março de 2000, com efeito retroativo a 1999. Em 2005, este curso foi substituído pelo de Licenciatura em Informática, conforme consta na Resolução CsU nº 28, de 23 de setembro de 2005 e que, no ano seguinte, foi novamente substituído pelo curso de Sistemas de Informação, conforme estabelece a Resolução CsU nº 038, de 16 de agosto de 2006.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara foi criada oficialmente por meio do Decreto Estadual nº 2.578, de 16 de abril de 1986, conforme autorização contida na Lei Estadual nº 9.777, de 10 de setembro de 1985. Foi autorizado o funcionamento dos cursos de licenciatura plena em História e Letras (Português/Inglês), com vigência para o ano letivo de 1988. Entretanto, seu primeiro processo seletivo foi realizado somente em janeiro de 1999, quando passou a integrar a estrutura da UEG.

A Lei Estadual nº 9.777, de 10 de setembro de 1985, autorizou a criação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras em vários municípios, entre eles, Luziânia. Em 1994, o Decreto Estadual nº 4.214, de 28 de março deste ano, criou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia (FECLLUZ), prevendo a implantação do curso de Pedagogia e indicando o estabelecimento dos cursos de Direito e Administração. Somente no ano de 1999 a Faculdade teve seu funcionamento viabilizado de fato, ao ser transformada em Unidade Universitária da UEG.

Em 1993, por força de Lei Estadual nº 12.084, de 4 de setembro, foi criada a Faculdade de Ciências agrárias do Vale do São Patrício (Faciasp), hoje denominada campus de Ceres. Por diversos fatores conjunturais, houve atraso na implantação e no funcionamento dos cursos, o que ocorreu somente sete anos depois, quando a UEG, criada em 1999, incorporou todas as faculdades estaduais isoladas. Em 2001, a UEG Ceres oferecia apenas o curso de Tecnologia em Processamento de Dados.

A Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas, criada pela Lei Estadual nº 12.373, de 03 de junho de 1994, foi incorporada à estrutura da UEG, em 1999. No dia 10 de outubro deste mesmo ano, em reunião do Conselho Universitário da nova instituição, foram aprovados os cursos de Pedagogia e Letras para a UEG de Inhumas. Por fim, o Decreto Estadual nº 5.181, de 13 de março de 2000, criou esses cursos e autorizou o seu funcionamento.

A Faculdade de Ciências Agrárias de Ipameri, hoje UEG campus de Ipameri, foi criada por força da Lei Estadual nº 12.278, de 28 de janeiro de 1994, regulamentada pelo Decreto Estadual nº 4.244, de 19 de maio do mesmo ano. Entretanto, somente com a criação da Comissão de Estruturação, por meio do Decreto Municipal nº 1.756, de 17 de junho de 1996, é que se iniciaram as ações para o funcionamento efetivo da Faculdade, com elaboração do Projeto Pedagógico do curso de Agronomia, que foi submetido ao conselho Estadual de Educação (CEE) para autorização.

Em 1999 foi criada a Unidade Universitária de Ipameri, integrada à UEG. Em 2001, foi aprovado o funcionamento do curso de Agronomia e de mais três cursos de graduação em regime de licenciatura plena parcelada (LPP).

A Faculdade Estadual de Ciências Agrárias, Humanas e Letras de Itaberaí (Faerpi) – Faculdade Estadual “Rio das Pedras”, hoje Unidade Universitária de Itaberaí, foi criada por meio do Decreto Estadual nº 4.330, de 28 de setembro de 1994, posteriormente retificado pelo Decreto Estadual nº 4.668, de 19 de abril de 1996, conforme autorização legislativa consubstanciada na Lei Estadual nº 12.047, de 22 de julho de 1993. Em 1999, a Faerpi transformou-se em Unidade Universitária da UEG. Funcionando inicialmente com a oferta do curso de Pedagogia, em 2000 ofereceu o curso de Tecnologia em Processamento de Dados, que manteve sua matriz curricular até seu fim, em 2003. A partir do ano de 2002 começou a ofertar o curso de Bacharelado em Sistemas de Informação.

A UEG Itaberaí funciona em prédio cedido pela SEDUC, sendo um dos poucos campus da UEG que ainda não possui sede própria.

A UEG Jaraguá teve sua origem na Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá (Faecheja), criada pelo Decreto Estadual nº 4.677, de 28 de maio de 1996, conforme autorização legislativa consubstanciada na Lei Estadual nº 12.502, de 12 de dezembro de 1994. Na ocasião, funcionavam na Faculdade os cursos de Ciências Contábeis e de Pedagogia, que foram autorizados pela Portaria Estadual nº 1.887, de 25 de setembro de 2001. Em 1999, a Faecheja também se tornou uma das Unidades Universitárias da UEG.

A UEG Crixás tem sua origem na Faculdade de Ciências e Letras de Crixás, cuja criação foi autorizada pela Lei Estadual nº 11.012, de 03 de novembro de 1989, regulamentada pelo Decreto Estadual nº 4.208, de 28 de março de 1994. Em 1999, a lei Estadual 13.456, de 16 de abril daquele ano, estabeleceu a incorporação da Faculdade à estrutura da UEG.

E finalmente, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ)⁵⁶, criada pelo Decreto Estadual nº 2.550, de 16 de janeiro de 1986, conforme autorização legislativa consubstanciada na Lei Estadual nº 9.777, de 10 de setembro de 1985. A FECLQ funcionou como autarquia jurisdicionada à Secretaria da educação até dia 16 de abril de 1999, quando foi transformada em Unidade Universitária da UEG. Se somados os anos de FECLQ e de UEG, a instituição em Quirinópolis completou 30 anos de efetivo funcionamento em 2018, pois em 1988 os três primeiros cursos iniciaram as atividades.

De acordo com o histórico dos campus da UEG, contidos no relatório institucional de 2013, nota-se que, apesar de apenas 13 campus estarem em pleno funcionamento no período anterior a 1999, alguns outros já tinham autorização para funcionamento; no entanto, a maioria veio a ter seu primeiro vestibular somente em 1999, com a reestruturação e implantação da UEG no estado de Goiás.

5.2.1 Reestruturação do campus Quirinópolis

A Unidade Universitária, hoje denominada campus de Quirinópolis, foi criada em 1999 como uma das unidades da UEG, pelo Governo do estado de Goiás (Lei 13.456, de 16 de abril de 1999), com a concepção de uma universidade pública, gratuita e democrática. Assim, a Educação Superior na região Sudoeste do estado de Goiás passou a contar com uma unidade da Universidade Estadual de Goiás, com um campus instalado em Quirinópolis.

A implementação da Unidade da UEG em Quirinópolis ocorreu nas instalações físicas da então existente FECLQ. Como supracitado, era uma entidade autárquica, com duração indeterminada e de personalidade jurídica de direito público, dotada de autonomia patrimonial, financeira, administrativa, disciplinar e didático-científica, sendo jurisdicionada à Secretaria de Educação do estado e tendo como sede o foro à cidade de Quirinópolis, estado de Goiás.

Em 1988, quatro cursos tiveram autorização de funcionamento na FECLQ. Os cursos de História, de Geografia, Letras, e o curso de Ciências – habilitação curta, todos em 03 de março de 1988. Com o fim do curso de licenciatura curta em Ciências, no dia 1º de março de 1993 iniciou as atividades dos cursos de Matemática e Ciências Biológicas. Em 1999, foi autorizado o início do curso de licenciatura em Educação Física, e no ano seguinte o de

⁵⁶No próximo tópico elaborou-se uma discussão mais aprofundada sobre o campus de Quirinópolis, por ser o objeto de estudo do trabalho.

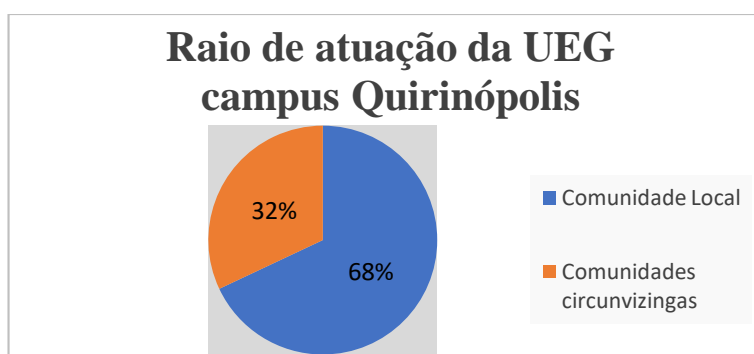
Pedagogia, totalizando 7 cursos, assim como citado na introdução desse trabalho, todos na modalidade de licenciatura.

No início, a instituição funcionava em prédio emprestado pela prefeitura, uma vez que não havia ainda instalações próprias. A partir de 1999 passaram a funcionar três cursos no prédio doado pela prefeitura e quatro cursos em sede própria recém-inaugurada. Em 2012, todos os cursos do campus passaram a funcionar em sede própria. Em 18 de setembro de 2014, o poder público municipal regularizou a área onde está o prédio da UEG através da escrituração de área com 32.655,69 m² para o campus Quirinópolis.

A FECLQ funcionou como autarquia jurisdicionada à Secretaria da Educação até o dia 16 de abril de 1999, assim como as outras 12 faculdades isoladas do estado de Goiás, atendendo estudantes não somente da comunidade local, mas também de vários municípios vizinhos.

A criação da Unidade Universitária de Quirinópolis proporcionou o atendimento às demandas locais e regionais na formação de professores para atuarem nas redes públicas, municipais e estaduais e particulares, e, ao mesmo tempo, proporcionar acesso ao ensino superior gratuito.

Figura 4 - Referente à atuação da UEG campus de Quirinópolis em atendimento à sociedade



Fonte: UEG - campus Quirinópolis – Secretaria Acadêmica (2018)

Segundo dados colhidos na secretária acadêmica da instituição, o campus de Quirinópolis atendia no início de 2018 um total de 766 acadêmicos, desse total, 520 acadêmicos, o que representa 68%, são residentes no município e 246 acadêmicos, o que representa 32%, residem em cidades circunvizinhas. As cidades atendidas pela instituição totalizam 19 cidades, sendo 17 no estado de Goiás e duas do estado de Minas Gerais, que fazem divisão territorial com o estado de Goiás. As cidades atendidas são: Aparecida do Rio doce (GO); Gouvelândia (GO); Inaciolândia (GO); Itaguaçu (GO), Paranaiguara (GO); Santa Helena

(GO); São Simão (GO); Vicentinópolis (GO); Ipiacu (MG); Goiânia (GO); Caçu (GO); Lagoa do Bauzinho (GO); Riverlândia (GO); Santa Vitória (MG); Mambai (GO); Rio Verde (GO); Cachoeira Alta (GO); Maurilândia (GO). Todas disponibilizam ônibus estudantis para o transporte dos acadêmicos.

Segundo dados institucionais da reitoria, no início de 2018 havia alunos de 11 estados e do Distrito Federal matriculados na instituição, em todo o estado de Goiás, sendo 11 alunos da Bahia, 500 alunos do Distrito Federal, 19.751 alunos de Goiás, 1 aluno do Maranhão, 88 alunos de Minas Gerais, 19 alunos do Mato Grosso, 7 alunos do Pará, 2 alunos da Paraíba, 1 aluno de Rondônia, 1 aluno do Rio Grande do Sul, 13 alunos de São Paulo e 142 alunos de Tocantins, totalizando 20.536 alunos distribuídos nos 41 campus da instituição. Se somados todos os municípios dos estados brasileiros citados, o número chega a um total de 312 municípios⁵⁷ atendidos pela instituição em todo o Brasil.

O estado de Goiás tem um total de 246 municípios, dos quais 220 são atendidos pela UEG, ou seja, tem pelo menos um ou mais alunos estudando e/ou matriculados na instituição, e apenas 26 municípios do estado não possuem nenhum aluno matriculado na instituição.

Quadro 10 - Quantidade de professores na escola básica no município de Quirinópolis e localidade e instituição de formação

Redes de Educação	Quantidade de professores e instituição de formação						
	Total	UEG	%	FECLEQ	%	Outras inst.	%
Estadual	240	173	72,08	22	9,17	26	18,75
Municipal	217	164	75,57	16	7,37	37	17,05

Fonte: Secretaria Estadual de Educação básica; Secretaria Municipal de educação básica (2018)

De acordo com dados levantados junto à Secretaria Estadual e Secretaria Municipal de educação básica do município de Quirinópolis, percebe-se que uma boa parte dos acadêmicos formados pela UEG estão inseridos no mercado de trabalho no município, e principalmente que a grande maioria dos servidores ativos nas instituições de ensino são formados pela instituição, garantindo, assim, a função social da instituição junto ao município.

⁵⁷ Município de origem do acadêmico, uma vez que a grande maioria reside no município em que estuda na atualidade.

Detectamos, nos dados colhidos junto às duas secretarias, que o município possui 217⁵⁸ docentes ativos trabalhando na Rede Municipal de Educação, sendo que 164 professores ativos, ou seja, 75,57% desse total, são formados pela UEG, 16 professores são formados pela FECLEQ, o que representa 7,36%, e outros 37 são formados em outras instituições, o que representa 17,05% do total de servidores da rede estadual básica de ensino municipal. Se somados os professores formados após 1999 (na UEG) e os professores formados anterior a 1999 (FECLEQ), e levando em consideração que esta instituição deu origem àquela, chegamos a um total de 180 professores formados pela instituição, o que representa 82,93% dos professores em exercício na rede municipal formados pela UEG.

De 221 docente ativos trabalhando na SEDUCE, no entanto, a investigação encontrou 240 formações, uma vez que alguns professores têm duas ou mais formações, assim, 78,28%, ou seja, 173 professores são formados pela UEG Quirinópolis. Se somados com 9,17%, ou seja, 22 professores formados pela FECLEQ, instituição anterior à implantação da UEG, esses números sobem para 81,25%, dos professores em exercício na rede estadual de ensino formados pela UEG.

5.3 Indicadores institucionais da UEG - Campus Quirinópolis

Na UEG, campus de Quirinópolis, até o início do ano 2018 existiam 7 cursos, todos na modalidade de licenciatura, formando professores nas diversas áreas do conhecimento. Os números desse tópico corroboram os números apresentado no tópico anterior, referentes ao campus de Quirinópolis.

A análise prevista nesse texto refere-se ao ano de 1999 (ano de criação da instituição) e aos últimos três anos, ou seja, 2014, 2015 e 2016, pois a análise dos dados de todos os anos se tornaria obsoleta e dispendiosa, uma vez que os anos que pegamos como referência nos dá uma leitura ideal do ensino superior no município.

⁵⁸ Segundo a pesquisa realizada junto as duas secretarias, além da UEG, como instituição formadora dos professores da rede municipal de ensino, foram citadas mais 20 Instituições de ensino superior tais como: Universidade de Uberaba (UNIUBE), Faculdade de Belém (FABEL), Faculdade Integrada de Jacarepaguá (FIJ), Faculdade Integrada de Paranaíba (FIPAR), Universidade de Coimbra (UC), Faculdade Estadual de Ituiutaba, Faculdade Integrada de Cassilândia, Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Faculdade Evangélica do Paraná (FEPAR), Universidade Federal de Goiás (UFG), Pontifícia Universidade Católica de Uberlândia, Faculdade de Educação Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLEQ), Universidade de Rio Verde (UNIRV), Instituto Paulo Freire (IPF), Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA), Faculdade Albert Einstein (FALBE), Universidade Paulista (UNIP), Faculdade de Quirinópolis (FAQUI), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Faculdade Almeida Rodrigues (FAR).

Os cursos oferecem em média 40 vagas, sendo que apenas os cursos de matemática e pedagogia oferecem 30 vagas anuais.

Quadro 11 - Síntese de Indicadores Educacionais da Graduação, 2016 – Dados gerais

Indicadores	Ano			
	1999	2014	2015	2016
Quantidade de cursos	06	07	07	07
Vagas ofertadas	240	260	260	260
Candidatos inscritos vestibular	563	672	608	701
Candidatos por vaga	563	2,5	2,33	2,6
Ingressantes	240	263	248	238
Matrículas	776	765	650	678
Concluintes	110	116	107	90

Fonte: UEG - Campus Quirinópolis – Secretaria Acadêmica (2017)

A quantidade de candidatos inscritos oscila entre 672 e 701 candidatos nos anos de 2014 a 2016. A relação candidato por vaga gira em torno de 2,46 em média. Já a quantidade de alunos matriculados caiu de 765 alunos matriculados em 2014, para 650 alunos matriculados em 2015, tendo um leve aumento em 2016, subindo para 678 alunos matriculados, conforme mostra o quadro 11.

A tabela abaixo mostra os dados relativos a cada curso do campus de Quirinópolis, referente ao ano de 2014.

Tabela 12 - Indicadores educacionais dos cursos de graduação – 2014

Cursos	Início	Nº Vagas ofertadas	Nº Inscritos vestibular	Relação Candidato vaga	Nº Ingressantes	Nº matriculados
Ciê. Biológicas	01/03/1993	40	149	3,7	40	129
Educ. Física	01/02/1999	40	79	1,9	39	103
Geografia	07/03/1988	40	65	1,6	37	111
História	01/03/1988	40	87	2,1	44	97
Letras Port./Inglês	07/03/1988	40	67	1,6	40	87
Matemática	01/03/1993	30	96	3,2	29	117
Pedagogia	21/02/2000	30	129	4,3	34	121

Fonte: UEG, Campus Quirinópolis / Secretaria acadêmica (2015)

Fazendo a relação entre as tabelas 12, 13 e 14, referentes, respectivamente, aos anos de 2014, 2015 e 2016, sobre os indicadores educacionais dos cursos de graduação da UEG –

campus de Quirinópolis, verifica-se que no curso de Ciências Biológicas o número de inscritos em 2014 era de 149 inscritos, e teve uma pequena baixa para 134 inscritos para 2015, e em 2016 abaixou um pouco mais, correspondendo a 117 inscritos. A relação por candidato vagas que em 2014 era 3,7, abaixou para 3,35 em 2015, e 2,9 em 2016.

No curso de Educação Física, o número de inscritos no vestibular em 2014 era 79 inscritos, abaixando para 78 inscritos em 2015 e em 2016 abaixou um pouco mais, indo para 66 inscritos. Já a relação candidato por vaga que em 2014 era 1,97, permaneceu em 1,95 em 2015 e abaixou para 1,6 em 2016.

Tabela 13 - Indicadores educacionais dos cursos de graduação – 2015

Cursos	Nº vagas ofertadas	Nº inscritos vestibular	Relação Candidato vaga	Nº ingressantes	Nº matriculados
Ciências Biológicas	40	134	3,35	40	103
Educação Física	40	78	1,97	38	86
Geografia	40	71	1,77	40	103
História	40	56	1,4	40	84
Letras	40	55	1,37	31	86
Matemática	30	97	3,23	29	78
Pedagogia	30	117	3,9	30	110

Fonte: UEG - Campus Quirinópolis - Secretaria acadêmica (2015)

Segundo os dados, no curso de Geografia, o número de inscritos em 2014 era de 65 inscritos, esse número aumentou para 71 inscritos em 2015 e em 2016 abaixou para 58 inscritos. A relação candidato por vagas que em 2014 era 1,6, subiu para 1,77 em 2015 e voltou a 1,6 em 2016.

Já o curso de História teve os seguintes dados nos três anos em análise. O número de inscritos em 2014 era de 87 inscritos e teve uma pequena baixa para 56 inscritos em 2015, e em 2016 aumentou um pouco, indo para 60 inscritos. A relação candidato por vagas que em 2014 era 2,1 abaixou para 1,4 em 2015 e aumentou para 1,5 em 2016.

As tabelas 12, 13 e 14 nos mostra também que no curso de Letras, o número de inscritos em 2014 era de 67 inscritos e teve uma pequena baixa para 55 inscritos em 2015 e em 2016 aumentou para 62 inscritos. Nesse mesmo curso a relação candidato por vagas que em 2014 era 1,6, abaixou para 1,37 em 2015, e subiu para 1,5 em 2016.

Para o curso de Matemática temos os seguintes dados: o número de inscritos em 2014 era de 96 inscritos, aumentando um inscrito, indo para 97 para 2015 e em 2016 aumentando para 103 inscritos. A relação candidato por vagas, que em 2014 era 3,2 permaneceu em 3,2 em 2015 e aumentou para 3,4 em 2016.

Tabela 14 - Indicadores educacionais dos cursos de graduação – 2016

Cursos	Nº vagas ofertadas	Nº inscritos vestibular	Relação Candidato vaga	Nº ingressantes	Nº matriculados
Ciências Biológicas	40	117	2,9	39	106
Educação Física	40	66	1,6	38	93
Geografia	40	58	1,4	38	93
História	40	60	1,5	29	79
Letras	40	62	1,5	33	102
Matemática	30	103	3,4	25	79
Pedagogia	30	235	7,8	29	108

Fonte: UEG - Campus Quirinópolis – Secretaria Acadêmica (2017)

No que se refere ao curso de Pedagogia, temos em 2014, 129 candidatos inscritos, de 2014 para 2015 houve uma pequena baixa, indo para 117 inscritos, e em 2016 um aumento considerável, indo para 235 inscritos. A relação candidato por vagas que em 2014 era 4,3 abaixou para 3,9 em 2015 e, assim como o número de inscritos, a relação candidato por vaga subiu consideravelmente, indo para 7,8 em 2016.

Note que houve uma oscilação nos dados analisados, sendo que não se manteve um aumento considerável, nem uma queda representativa, mantendo os números ao longo dos anos.

No que concerne ao quadro de funcionários da UEG, campus de Quirinópolis, os quadros 12 e 13 apresentam a relação corpo docente e técnico-administrativo entre os anos de 2014 e 2016.

Quadro 12 - Quadro de pessoal – 2014

Função	Efetivo	Temporário	Total	RTIDP
Docente	36	50	86	14
Técnico-administrativo	5	36	41	-

Fonte: UEG, Campus Quirinópolis / Secretaria acadêmica (2015)

Fazendo a relação entre os dados representados nos quadros 12 e 13, referentes ao corpo docente e técnico-administrativo, temos que o número de docente efetivos subiu de 36 em 2014 para 48 em 2016, o que representa um aumento de 33,33% do quadro de professores efetivos, isso em função do concurso para professores e técnicos-administrativos que ocorreu em 2014.

Conseqüentemente, o quadro de professores temporários, que era 50⁵⁹, abaixou para 32 no mesmo período.

Quadro 13 - Quadro de pessoal – 2016

Função	Efetivo	Temporário	Total	RTIDP
Docente	48	32	80	14
Técnico-administrativo	09	30	39	-

Fonte: UEG, Campus Quirinópolis / Secretaria acadêmica (2017)

Com relação aos técnicos-administrativos, que somavam um total de 5 efetivos e 36 temporários em 2014, após o concurso público, esse número passou para 9 efetivos e 30⁶⁰ temporários em 2016. Note que o número de professores se inverteu, enquanto em 2014 havia um maior número de temporários (50 docentes temporários e 36 efetivos), em 2016 esse número passou para uma quantidade maior de efetivos (48 docentes efetivos e 32 temporários). Já os técnicos-administrativos, mesmo com o concurso de 2010, ainda há uma maior quantidade de temporários.

Já os docentes em Regime de Tempo Integral de Dedicção à Docência e à Pesquisa (RTIDP) ⁶¹, no campus de Quirinópolis, em 2014, correspondia a 14 professores, permanecendo⁶² em 14 para o ano de 2016, uma vez que nesse período não houve edital para convocação de docentes para o regime de RTIDP.

Os quadros 14 e 15 referem-se à titulação do quadro docente do campus Quirinópolis.

Quadro 14 - Titulação dos docentes – 2014

Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-doutor	total
5	37	33	11	1	86

Fonte: UEG, Campus Quirinópolis / Secretaria acadêmica (2015)

⁵⁹ Nesse mesmo concurso, alguns professores que eram do quadro temporário foram aprovados no concurso, por esse motivo, o número de temporários abaixou em 18 docentes, no entanto o número de efetivos só subiu em 12 docentes.

⁶⁰ O mesmo raciocínio se aplica ao quadro de técnicos-administrativos, com apenas uma ressalva. Houve concurso para técnico-administrativo somente em 2014, já para docente houve em 2004, 2010 e 2014.

⁶¹ O RTIDP é um regime de trabalho previsto na Lei Estadual nº 13.842, de 1º de fevereiro de 2001, que institui o Plano de Carreira do pessoal do magistério público superior da Universidade Estadual de Goiás, alterada pela lei nº 18.078, de 16 de julho de 2013, que tem como principal finalidade estimular e favorecer a realização do ensino, pesquisa e extensão nas diferentes áreas do saber e as atividades de gestão que visem ao desenvolvimento da instituição.

⁶² O ingresso a esse regime de trabalho se dá por meio de edital. O último edital publicado para o ingresso na RTIDP se deu através da Resolução CsA nº 37, de 18 de junho de 2014.

Nos dados coletados na Secretaria acadêmica da UEG – campus de Quirinópolis, representados nos quadros 14 e 15, consta que em 2014 havia 5 docentes graduados, 37 especialistas, 33 mestres, 11 doutores e 1 pós-doutor. Em 2016 o número de graduados abaixou para 1, zerando no final de 2016, e o de especialistas para 26. O número de mestres continuou em 33, já o número de doutores abaixou de 11 em 2014 para 10 em 2016, no entanto há um aumento considerável no número de pós-doutores, subindo de 1 para 10.

Quadro 15 - Titulação dos docentes – 2016

Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós-doutor	total
1	26	33	10	10	80

Fonte: UEG, Campus Quirinópolis / Secretaria acadêmica (2015)

De acordo com o relatório institucional do campus de Quirinópolis, em 2014, a relação Universidade e Escola estreitou-se com ações de projetos de Pesquisa, Extensão e desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), juntamente com ações que fomentaram o Estágio Supervisionado, programa ligado à licenciatura, uma vez que o campus atua especificamente em cursos de Licenciaturas.

Em 2014, ainda, foram desenvolvidos 15 projetos de pesquisas; 18 projetos de extensão; 6 cursos de extensão; 8 eventos do Campus e 35 atividades/eventos organizados pelos cursos, envolvendo a sociedade acadêmica e a sociedade quirinopolina.

No decorrer de 2015 foram concluídos 33 projetos de pesquisas; 9 projetos de extensão; 5 eventos comuns aos Cursos do Campus e 46 atividades/eventos organizados pelos cursos, também envolvendo a sociedade acadêmica e a sociedade quirinopolina.

No ano de 2016 foram concluídos 26 projetos de pesquisas; 23 projetos de extensão; 9 eventos comuns aos Cursos do Campus e 54 atividades/eventos organizados pelos cursos, novamente envolvendo a sociedade acadêmica e a sociedade quirinopolina.

No ano de 2017, a UEG Quirinópolis atendeu um total de 766 acadêmicos nos cursos de graduação, e dois de pós-graduação *latu sensu*: um em Docência e Inovação para a educação básica, com um total de 40 vagas, e o outro em Cultura, diversidade e meio ambiente, também com 40 vagas, totalizando 80 vagas em atendimento à comunidade que busca por formação profissional. Há também em estudo, uma proposta, já submetida à Capes no primeiro semestre de 2018, de um Mestrado Profissional em Tecnologia em educação.

Os 16 cursos de extensão do campus desenvolvidos em 2017 e primeiro semestre de 2018 atendeu a 640 pessoas, entre alunos da instituição, alunos da educação básica e

comunidade local. Dentre os cursos encontram-se os cursos de Inglês instrumental; Oficina de redação para vestibular e concursos, libras I, II, III e IV; Ecolinguística e ensino de língua portuguesa; Oficina de interpretação de texto para vestibular e concurso; Português para concurso; Tópico de estudos da linguagem; Língua inglesa I, II, III e IV; Introdução ao sistema de informações geográfica com QGIS⁶³; e Redes de escritas.

O campus conta também com projetos de extensão, atendendo mais de mil pessoas na comunidade local, nas mais diversas áreas do conhecimento, bem como 42 projetos de pesquisa ativos em 2018. Em suma, o campus de Quirinópolis atende, de acordo com dados da secretaria acadêmica, aproximadamente 2600 pessoas da comunidade todos os anos.

Esta contribuição para o desenvolvimento econômico e social por parte das instituições de ensino superior, em particular das universidades públicas significa, em última instância, disponibilizar para a sociedade as inovações científicas e tecnológicas na forma de soluções e transformações que promovem o processo produtivo, o bem-estar social e estimular a atividade econômica. (BOVO, 2013, p. 13)

Seguindo nessa linha de raciocínio, quando olhamos para a UEG de forma geral, com seus 41 campus, e para Quirinópolis de forma particular, destaca-se sua contribuição para a geração de empregos, pois seu quadro de servidores, entre efetivos e contratados, é composto por 2004 docentes e por 1477 servidores técnicos-administrativos.

O campus de Quirinópolis conta com um total de, também entre efetivos e contratados, 86 professores e 36 servidores, somando um total de 122 empregos de forma direta no município de Quirinópolis. Através dos salários dos servidores, do fundo rotativo⁶⁴, as manutenções e licitações via UEG, o estado de Goiás injeta na economia do município mais de 10 milhões de reais anualmente.

A movimentação de recurso financeiros através do pagamento dos salários de professores e de funcionários; dos investimentos em obras e equipamentos; das demais despesas de custeio, dos gastos dos alunos cujo montante aumenta à medida que novos cursos são criados e novas vagas são abertas nos já existentes, constituem um conjunto de fatores que exercem um efeito dinâmico e multiplicador sobre as atividades econômicas locais. (BOVO, 2013, p. 19)

Ressalta-se os eventos que agregam quantitativos de pessoas às que movimentam o comércio de alimentação e hospedagem na cidade, isso porque o campus de Quirinópolis tem um total de 8 eventos oficiais e disponibilizados nos calendários, sendo um de cada curso e

63 QGIS é o software, um programa de Sistema de Informação Geográfica.

64 Fundo trimestral que vem direto para o campus para a manutenção básica do mesmo.

mais um congresso realizado por toda comunidade acadêmica do campus, voltado para a formação de professores. Os eventos, além de trazerem palestrantes de fora da instituição, trazem também vários acadêmicos de outras instituições, o que movimentava o comércio.

Ao contrário das demais atividades econômicas, as universidades públicas não possuem somente um impacto econômico estático (representado pelo efeito multiplicador do investimento), mas também um impacto dinâmico sobre a economia em geral. E esse efeito dinâmico é exercido pela contribuição da universidade para aumentar o produto (local, regional e nacional) graças ao seu poder de formar e aperfeiçoar o capital humano que anualmente se integra à produção social e à sua capacidade de transferir tecnologia para o sistema produtivo possibilitada pelo trabalho científico que ela desenvolve. (BOVO, 2013, p. 56)

Ainda de acordo com Bovo (2013), é necessário agregar ainda os gastos efetuados pelos alunos, despesas como aluguel, manutenção, alimentação, material didático, vestuário e lazer. O autor afirma ainda que mesmo os alunos cujas famílias residem nos municípios onde estudam também realizam gastos e, portanto, devem ser considerados na movimentação do comércio local.

Outro fator de suma importância refere-se aos professores da educação básica das redes municipais e estaduais que a UEG – campus de Quirinópolis forma para atuarem nos municípios atendidos pela instituição e pelo município de Quirinópolis em particular, pois os dados levantados junto à secretária estadual e municipal de educação (quadro 10) mostram que a maioria absoluta de professores dessas duas redes são formados pela UEG. No entanto, podemos afirmar que a UEG – campus Quirinópolis atende à sociedade formando professores para atuarem na educação básica do município.

5.3.1 Impasses, dificuldades e avanços dos Campus da UEG e do Campus de Quirinópolis em específico

Com o advento da UEG em 1999, vários problemas foram encontrados, em sua grande maioria de cunho estrutural; no entanto, a falta de qualificação de professores para exercer a função no ensino superior, no interior do estado, também assolava a instituição.

O funcionamento da Universidade, no primeiro ano de existência, apresentava dificuldades, pois, entre elas, “[...] a Universidade Estadual de Goiás gostaria que todos fossem especialistas” (UEG, 2012) e que a aprovação do Plano de Cargos e Salários seria uma forma de manter bons profissionais. Pelo declarado, parece que a rotatividade do corpo docente se constituía, também, num dos problemas a ser enfrentado.

De acordo com relatos e os registros das Atas das congregações dos campus, constava no período inexperiência acadêmica, qualificação inadequada do corpo docente, dos técnicos administrativos, dos servidores e dos gestores, aliados aos baixos salários e poucos recursos financeiros disponíveis, que parecem explicar os maiores problemas enfrentados pelas pessoas que implementaram as Unidades Universitárias no interior do estado.

No que concerne às estruturas físicas, vários campus começaram suas atividades em prédios emprestados, tendo construído sua sede oficial anos depois. Como exemplo, temos a UEG Itaberaí, que em seu início funcionava em prédio cedido pela SEDUC;

O Campus Aparecida de Goiânia inaugurou suas atividades em dezembro de 1999, tendo como sede o Colégio Estadual Buriti Sereno, em Aparecida de Goiânia;

Na UEG Caldas Novas, os prédios que constituem a sede foram construídos pela Furnas Centrais Elétricas S.A., durante a implantação da Usina de Corumbá. Concluída a obra, desativaram a escola ali existente, e, após um período de negociações, fizeram sua doação ao município. Seguiram-se, então, os trâmites de transferência do imóvel para o estado, com a finalidade de instalar a Unidade Universitária de Caldas Novas. Porém, só em outubro de 2009 a Prefeitura de Caldas Novas realizou a doação por meio do Decreto Municipal nº 1.662, de 27 outubro de 2009;

A Unidade Universitária de Ceres foi instalada em prédio doado pela Prefeitura de Ceres;

A UEG de Itumbiara, no início de suas atividades, funcionou em sede provisória, dividindo espaço com o Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás.

No campus de Jataí, as atividades iniciaram-se no antigo prédio do Centro de Atenção Integral à Criança. Em 2006, mudou-se para a sede atual, que fica no interior do Instituto Samuel Graham;

A UEG de Jussara funcionou inicialmente nas dependências da Escola Estadual Gercina Borges.

A Unidade de Luziânia iniciou suas atividades nas dependências da Escola Municipal Sebastião Machado, mudando-se depois para o Centro de Atenção Integral à Criança Maria de Nondas;

As atividades acadêmicas de Palmeira de Goiás iniciaram-se na Escola Estadual Barão do Rio Branco;

Até junho de 2007, os cursos da Unidade de Pirenópolis realizaram suas atividades em escolas cedidas pelo município, no entanto, nem o texto do relatório institucional, nem o histórico no site do campus de Pirenópolis, especifica qual ou quais escolas foram utilizadas;

O campus da UEG Quirinópolis funcionou em sede da prefeitura no início de suas atividades, no entanto, o prédio, apesar de ser da prefeitura, foi construído especificamente para esse fim;

Em Sanclerlândia, os trabalhos na Unidade iniciaram-se em março de 2001, no prédio da Escola Estadual Onésimo de Jesus Vieira, cedido provisoriamente pela Secretaria Estadual de Educação;

A UEG de Senador Canedo iniciou suas atividades no prédio da Escola Municipal Izabel de Matos;

A UEG em Sylvania começou a funcionar em salas cedidas pelo Colégio José Pascoal;

O campus de Trindade funcionou inicialmente, nas dependências do Colégio Estadual Divino Pai Eterno.

Vale ressaltar que os dados supracitados foram retirados do relatório institucional (UEG, 2012), bem como dos sites individuais dos campus da UEG, no entanto, em alguns não consta onde foi realizado o início das atividades, se em prédios emprestados ou já em sede própria.

Essas informações nos remete a Dourado (2001), que ao analisar o ensino superior em Goiás, diz sobre a UEG:

De maneira geral, a implementação dessas faculdades se deu de modo insatisfatório, sem condições básicas para o seu real funcionamento. Em muitos casos, com espaços físicos provisórios (funcionamento improvisado através de contratos de comodato e instalações em escolas estaduais), com ausência de um plano de carreira e de qualificação dos docentes (muitos sem vínculos com o quadro efetivo) e, ainda, com carência total ou improvisação de espaço para o funcionamento de bibliotecas. Essas escolas, em sua maioria, dispunham de pessoal docente insuficiente e pouco qualificado (DOURADO, 2001, p. 68)

No entanto, ressalta-se que, em seu processo de reestruturação, até o ano de 2018, a UEG construiu várias dessas sedes que eram emprestadas, restando apenas 3 campus sem sede própria, utilizando instalações, ainda, emprestadas.

Com relação à qualificação, a análise dos dados do tópico anterior dessa seção nos mostram que houve um aumento significativo de professores Mestres, Doutores e Pós-doutores.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Dourado (2001), outros aspectos estruturais que ainda deixam a desejar nos campus do interior referem-se a: Falta de espaços para professores em Regime de Trabalho Integral (RTI) e Regime de Tempo Integral de Dedicção à Docência e a Pesquisa (RTIDP) para realizar suas atividades; Falta de laboratórios e equipamentos para as aulas práticas; Acervo da biblioteca é reduzido; Indisponibilidade dos professores para atendimento ao acadêmico fora do período de aula; Falta de espaço adequado

para a biblioteca; Falta de auditório para realização de eventos e reuniões acadêmicas; Falta de rampa de acesso para acadêmicos com dificuldades motoras e/ou dificuldade de locomoção temporária; A não equiparação salarial entre professores. Essas são algumas fragilidades que, ainda, precisam ser solucionadas.

Ainda sobre o campus Quirinópolis e previsto de acordo com a Lei nº 16.836 de 15 de dezembro de 2009 a liberação de fundos rotativos para as despesas gerais do campus, em 2014 foram realizados com verbas liberadas pelo fundo rotativo, conforme consta no quadro 17, gastos com: laboratório, equipamentos para biblioteca e multimídia, piscina e jardinagem, material elétrica e hidráulica, prestação de serviços e outros.

Quadro 16 - Recursos do Fundo Rotativo para manutenção – 2014

Dotação Orçamentária	Verba	Total gasto por verba no ano
33.90.30.45	Material para Impressão e Cópia de Documentos	R\$ 8.000,00
33.90.30.09	Gêneros Alimentícios	R\$ 7.200,00
33.90.30.16	Material de Limpeza e Produtos de Higienização	R\$ 8.000,00
33.90.30.51	Material para Cozinha, Refeitórios e afins	R\$ 8.000,00
33.90.30.56	Material Esportivo	R\$ 1.000,00
33.90.30.33	Material para Manutenção Bens Imóvel	R\$ 8.000,00
33.90.30.34	Material para Manutenção Bens Móveis	R\$ 5.000,00
33.90.39.34	Serviços de Cópias e Reprodução de Documentos	R\$ 1.000,00
33.90.30.40	Material Químico	R\$ 4.500,00
33.90.30.15	Material de Expediente	R\$ 4.500,00
33.90.39.15	Manutenção de Bens Moveis	R\$ 1.000,00
33.90.39.18	Manutenção de Bens Imóveis	R\$ 1.300,00
	Total	R\$ 56.000,00

Fonte: UEG, campus Quirinópolis / coordenação administrativa (2015)

Note que o valor de R\$ 56.000,00 para um campus que atende mais de 700 alunos torna-se um valor baixo. Se dividido esse valor pela quantidade de alunos teremos uma renda per capita de 73,10 reais por aluno por ano.

Outro impasse a ser solucionado refere-se ao aumento da competitividade goiana, desafio que requer a eliminação dos grandes entraves da diversidade de diplomas, de currículos, duração, legislação etc.

Ao estado cabe resguardar a fé pública que a sociedade deposita nos estabelecimentos de educação superior, garantir níveis de qualidade e excelência de seus egressos e maximizar a eficiência e a eficácia no uso dos recursos destinados pela sociedade ao sistema. E as instituições devem

desenhar e implementar as estratégias de mudanças para melhorar a vinculação com o setor produtivo, diversificar suas fontes de recursos, governar-se e administrar-se de forma autônoma e responsável; também devem demonstrar maior eficiência e transparência no uso dos fundos públicos (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 203).

Os desafios de oferecer à comunidade o ensino superior, público, gratuito e de qualidade, passa pela qualificação do corpo docente, pelas experiências que a pesquisa e a extensão proporcionam. Esta afirmativa pode ser constatada pelo número de professores qualificados que atua em Quirinópolis, pelo número de alunos matriculados e pela expansão da pesquisa e da extensão, aspectos esses que veem ocorrendo, como mostrado nessa seção.

No que concerne ao quadro de funcionários da UEG como um todo, de acordo como o relatório institucional de 2012 (UEG, 2012), e levando em consideração o recorte temporal da pesquisa, tínhamos os seguintes dados:

Tabela 15 - Docente na UEG, por grau de formação 1999 – 2012

Ano	Grau de formação								Total
	Graduação	%	Especialização	%	Mestrado	%	Doutorado	%	
1999	87	12,1	531	73,9	90	12,5	11	1,5	719
2000	134	14,3	652	69,7	134	14,3	16	1,7	936
2001	123	12	705	68,7	172	16,8	26	2,5	1.026
2002	2021	12,5	1129	69,8	248	15,3	38	2,4	1.617
2003	147	9,6	1.030	68	300	19,6	50	3,3	1.527
2004	100	5,9	1.117	66	409	24,2	65	3,8	1.691
2005	100	5,7	1.175	67	409	23,4	65	3,7	1.749
2006	65	4,6	799	56	463	32,6	94	6,6	1.421
2007	106	4,7	1.243	56	709	31,6	183	8,2	2.241
2008	164	7,2	1.323	58	654	28,5	151	6,6	2.292
2009	212	9,4	1.246	55	623	27,6	176	7,8	2.257
2010	302	11,4	1.409	53	739	27,8	209	7,9	2.659
2011	313	12,6	1.275	51	681	27,4	218	8,8	2.487
2012	319	13,7	1.090	47	677	29	250	10,7	2.336

Fonte: Censo do ensino superior 1999-2012 (BRASIL, 2012)

Notamos que houve um aumento gradativo de docentes, principalmente no que se refere aos graus de mestrado e doutorado. Parte desse aumento se deve aos concursos públicos nos anos de 2004, 2010 e 2014, e ao número de docentes que se afastaram nesse período para a qualificação.

Diante dos dados percebe-se uma diminuição gradativa do número de graduados na função de docente, seguida, a partir de 2007, de um aumento significativo. Esses dados de 2007 se justificam, segundo a Reitoria, pois a partir desse ano vários professores se distanciaram para a qualificação, havendo muitos contratos temporários nesse período. No Grau especialista há

um decréscimo constante no que se refere ao percentual, em função do número total de docentes. Nos graus de mestrado e doutorado um acréscimo constante em percentual, tendo o grau de mestrado um leve decréscimo a partir de 2006, também justificado pela qualificação dos professores.

As tabelas 15 e 16, referentes aos censos de 2014, 2015 e 2016, nos mostra números mais significativos com relação ao corpo docente.

Tabela 16 - Total de Docentes em exercício - Censo da educação superior de 2014, 2015 e 2016

Ano	Grau de formação								Total
	Graduação	%	Especialização	%	Mestrado	%	Doutorado	%	
2014	195	9,43	966	46,73	609	29,46	297	14,36	2.067
2015	12	0,63	911	48,38	605	32,12	355	18,85	1883
2016	--		832	45,09	606	32,84	407	22,05	1.845

Fonte: MEC/INEP/DEED. Censo do ensino superior 2014, 2015 e 2016

Notamos, na tabela 16, a partir da referência apenas aos docentes em exercício, excluindo dessa análise os docentes que estão em afastamento, que o total de docente graduado já não existe mais, caindo de 195 docentes graduados em 2014 para zero em 2016; o número de docentes com especialização, que em 2014 era 966, caiu para 911 em 2015 e para 832 em 2016. O número de docentes com mestrado, que em 2012, conforme tabela 15, era de 677 docentes, caiu para 606 docentes em 2016. No entanto, o número com crescimento mais considerável dentro da instituição refere-se ao número de docentes com doutorado, subindo de 250 doutores em 2012 para 297 em 2014, e aumentando para 407 doutores em 2016.

O número de doutores que representava 10,7% em 2012 na instituição passou a representar em 2016 um percentual de 22,05% do total de docentes em exercício. Levando ainda em consideração, conforme tabela 15, que em 1999 o número de especialistas na instituição representava 73,9% do total de docentes e que o número de doutores, nesse mesmo ano, era de 1,5% do total, chega-se à conclusão que a instituição, no que concerne ao corpo docente, teve uma evolução significativa, uma vez que, no censo de 2016, como mostra a tabela 16, os números mostram que o percentual de especialista abaixou para 45,09%, e o de doutor subiu para 22,05%.

Com a aprovação da Lei Estadual nº 13.842, de 1º de junho de 2001, que institui o Plano de Carreira e Vencimento do Pessoal do Magistério Público Superior da Fundação Universidade Estadual de Goiás, o docente da carreira do magistério superior passa a ser submetido a um dos

regimes de trabalho assim definidos: regime de tempo parcial (10, 20 e 30 horas), regime de tempo integral (40 horas) e regime de dedicação exclusiva, tendo na instituição a denominação de Regime de Tempo Integral de Dedicação à Docência e à Pesquisa (RTIDP⁶⁵).

A distribuição do regime de trabalho dos docentes da instituição, no recorte temporal em questão (1999 a 2012), consta na tabela 17.

Tabela 17 - Docentes (em exercício) na UEG, por regime de trabalho – 1999-2012

Ano	Regime de trabalho								Total
	integral	%	integral DE	%	Parcial	%	Horista	%	
1999	207	28,8	--	--	241	33,5	271	37,7	719
2000	463	49,5	---	---	473	50,5	0	0	936
2001	507	49,4	---	---	519	50,6	0	0	1.026
2002	766	47,4	---	---	512	31,7	339	21	1.617
2003	511	33,5	---	---	554	36,3	462	30,3	1.527
2004	583	34,5	---	---	533	31,5	575	34	1.691
2005	641	63,6	---	---	533	30,5	575	32,9	1.749
2006	291	20,5	---	---	380	26,7	750	52,8	1.421
2007	1.184	52,8	---	---	824	36,8	233	10,4	2.241
2008	1.271	55,5	---	---	529	23,1	492	21,5	2.292
2009	307	14,3	49	2,3	1.622	75,8	163	7,6	2.141
2010	494	19,6	73	2,9	1.744	69,2	210	8,3	2.521
2011	401	23,2	144	6,1	1.674	71,4	127	5,4	2.346
2012	427	19,4	207	9,4	1.528	69,3	44	2	2.206

Fonte: Censo do ensino superior, 1999-2012.

Notas: dados sistematizados pela Gerência de Avaliação Institucional da UEG.

Com a instauração do RTIDP, previsto na lei supracitada e regulamentado pela Resolução CsU n. 023/2009, a UEG começa a disponibilizar vagas, conforme demanda e mediante processo seletivo. Por esse motivo, não consta na tabela 17, de 1999 a 2009, docentes com regime de dedicação exclusiva na instituição.

Já a tabela 18, que corresponde ao regime de trabalho dos docentes referente aos dados coletados na secretaria institucional da UEG, mostra que na instituição não possui mais docentes horistas, e que a quantidade de docentes no regime parcial vem abaixando gradativamente, à medida que o número de docentes no regime integral vem subindo da mesma forma.

⁶⁵ O RTIDP é um regime de trabalho previsto na Lei Estadual nº 13.842, de 1º de fevereiro de 2001, que institui o Plano de Carreira do pessoal do magistério público superior da Universidade Estadual de Goiás, alterada pela lei nº 18.078, de 16 de julho de 2013, que tem como principal finalidade estimular e favorecer a realização do ensino, pesquisa e extensão nas diferentes áreas do saber e as atividades de gestão que visem ao desenvolvimento da instituição.

Tabela 18 - Total de docentes em exercício por Regime de trabalho - Censo da educação superior 2014, 2015 e 2016

Ano	Total de docentes em exercício por Regime de trabalho								
	Integral	%	Integral DE	%	Parcial	%	Horista	%	total
2014	570	27.57	351	16.98	1.128	54.57	18	0,87	2.067
2015	640	33.98	400	21.24	843	44.76	--	0	1.883
2016	752	40.75	390	21.13	703	38.10	--	0	1.845

Fonte: Secretaria Institucional da UEG (2017)

Com relação aos docentes em RTIDP, como comentado anteriormente, esse regime de trabalho se dá através de edital; o último edital refere-se ao ano de 2014. Ao final desse ano, a instituição possuía um total de 351 docentes nesse regime de trabalho, o que teoricamente garante uma melhor qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão, uma vez que o docente tem essa como única atividade, podendo se dedicar mais ao trabalho desenvolvido. Ainda com relação ao RTIDP, no período de 2012 para 2015 houve um aumento de 93,23%, de docentes nesse regime de trabalho, uma vez que em 2012 havia 207 docentes e em 2014 esse número representava 351 docentes, subindo para 400 em 2015.

Quadro 17 - Concurso público para docente na UEG – 2004 e 2010

Ano	Vagas	Distribuição			Aprovados
		Especialista	Mestre	Doutor	
2004	400	150	180	70	256
2010	475	188	191	86	337

Fonte: UEG, Pró-reitora de Planejamento, Gestão e Finanças (2013)

Nota: dados sistematizados pela Gerência de Avaliação Institucional da UEG.

De acordo com relatório institucional, houve a contratação de 159 docentes efetivos, realizada em 2012. No ano seguinte, em 2013, um total de 75 professores que já faziam parte do quadro docente da Instituição passaram pela mudança de regime, passando a ter RTIDP. Nesse momento, os docentes no regime de RTIDP representavam um terço do total de docentes efetivos da Instituição. Entre os anos de 2012 e 2013, o número de docentes efetivos com titulação de doutorado cresceu aproximadamente 21%, passando de 215 doutores para 260 doutores. Somado ao número de professores em regime de contrato temporário, o número de doutores da UEG cresceu 27%, passando de 237 doutores para 301 docentes com doutorado.

O número de doutores na UEG, no ano de 2014, atingiu 312 no total, fato esse devido à entrada de novos doutores via concurso público, bem como à qualificação dos professores pertencentes ao quadro de recursos humanos da instituição. Desse total, 172 são doutores

efetivos e 99 pós-doutores, ou seja, quase 87% dos 312 doutores da UEG são concursados, restando apenas 41 professores doutores que ainda fazem parte do quadro de temporários da instituição.

Além desses dados, com a criação do RTIDP, 41,36% dos docentes efetivos estão nesse regime de trabalho, ou seja, quase metade do corpo docente efetivo está cada vez mais se dedicando integralmente às atividades na UEG.

Embora os números apresentados sejam, significativos qualitativamente, tem-se buscado proporcionar à comunidade acadêmica a formação de profissionais capacitados para atender às demandas educacionais da sociedade, uma vez que todos os cursos são de licenciatura e os egressos atuam nas redes municipais, estaduais e particulares de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, buscou compreender as perspectivas sócio-políticas do contexto educacional no ensino superior que envolveram a criação e implantação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), bem como o processo de expansão e interiorização da educação superior, com destaque para o município de Quirinópolis - GO. O recorte temporal foi o período de 1999 a 2015, no qual se deu a criação e implantação da instituição.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a sistematização bibliográfica, análise documental e estatística, com o intuito de coletar informações, organizá-las, e discuti-las à luz das políticas públicas concretamente postas em prática. O estudo dos indicadores do Brasil, de Goiás e de Quirinópolis centralizou-se nas variáveis relativas às IES, trabalhando com diversos indicadores, tais como: número de matrículas, número de cursos, número de instituições, número de vagas em cursos de graduação presencial e a distância, que dão expressão e materialidade às categorias expansão e interiorização.

A partir da tendência nacional de expansão e interiorização da educação superior fortemente marcada pela privatização da educação superior, evidenciou-se no estudo que no município de Quirinópolis houve expansão do ensino superior público: visto que aumentaram os números de cursos e matrículas, bem como, os três concursos realizados pela UEG selecionaram e efetivaram novos docentes, com maior titulação, em RTIDP, regime de trabalho em que o professor trabalha exclusivamente na instituição, dedicando-se ao ensino, à pesquisa e à extensão.

O caso do município de Quirinópolis é reflexo direto das políticas públicas estatais brasileiras, em especificidades locais favoráveis. Foi este conjunto de políticas que resultou, na implantação no campus de Quirinópolis, em sete cursos de graduação – todos voltados à modalidade licenciatura –, delineando um espaço de formação do profissional para o magistério, atendendo às demandas do mercado de trabalho na educação básica, nas redes estaduais, municipais e particulares de ensino.

Ao longo da investigação, foram identificados elementos de políticas que tiveram como eixo de expansão e interiorização da educação superior brasileira – sobretudo nos governos de FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010) –, a ampliação de vagas distribuídas entre diferentes regiões do país. Entre 1999 a 2015, existem marcos nacionais que referenciam o avanço dos direitos cidadãos, como a Lei nº 9394/96 (LDB), que encontraram abrigo em iniciativas locais como a criação da FECLEQ, na década de 80, e a implantação da UEG, no final da década de 90.

A investigação sinalizou que, no censo MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 1999), no Brasil o número de instituições subiu significativamente de 1998 para 1999, assim como o número de alunos matriculados nas instituições em todo país, com maior número de matrículas nas instituições privadas.

Foi possível detectar aumento entre os anos de 1999 e 2014, com as mesmas características, sendo as instituições privadas com maior aumento de instituições, cursos e conseqüentemente de matrícula.

No cerne da privatização do ensino superior no Brasil encontram-se os organismos internacionais. O BM, o BID e a ONU configuram-se como importantes interlocutores para a expansão do ensino superior por via das instituições privadas no campo educacional.

O ensino a distância, aparece como uma modalidade de ensino que tem contribuído para o processo de privatização do ensino superior, uma vez que a grande maioria das instituições que oferecem essa modalidade de ensino é composta das instituições privadas.

A alteração nas políticas e gestão da educação superior, advinda principalmente após a LDB/1996, propiciou uma reestruturação da educação, sobretudo da educação superior. Os dados da educação superior brasileira, abordados nessa tese, evidenciam que o sistema, a partir da segunda metade de 1990, ampliou tanto o número de IES quanto o de matrículas, com primazia da rede privada. O processo de diversificação e diferenciação institucional naturalizado após 1995 no país, por meio das mudanças nas políticas e gestão da educação superior, é fundamental para a compreensão da lógica expansionista adotada na educação superior, das matrículas e também do quantitativo de IES, de cursos e de vagas, como evidenciamos no estudo.

Nos governos de FHC e Lula, verifica-se diferença na atuação do Estado/governo em relação à educação superior. O governo FHC adotou a política marcada pelo corte dos recursos financeiros do Estado, pelo pressuposto das forças do mercado para realizar a distribuição dos bens educacionais, acarretando a competitividade entre as IES e forte clivagem entre o público e o privado, com primazia do privado. O governo Lula, além de manter as características do governo anterior, como a competitividade e a intensa ação do mecanismo de mercado na educação superior, propõe política de intervenção estatal, principalmente mediante o financiamento das IES privadas por isenção fiscal, com o intuito de incluir as camadas populares na educação superior, com a implantação de políticas públicas como o Reuni, por exemplo.

As reformas educacionais implementadas no governo FHC se pautaram na descentralização, na racionalização dos gastos, no aumento da produtividade, na

competitividade e avaliação, seguindo a lógica privatista. Ainda no governo FHC, as políticas públicas foram reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado, culminando no processo que resultou na aprovação da LDB, que destaca, entre outros aspectos, a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades. Outra ação significativa, no final do segundo mandato de FHC, foi a instituição do Plano Nacional de Educação.

Já no governo Lula, dentre as medidas adotadas que ampliaram a expansão do número de vagas na educação superior da graduação presencial, colaborando para o maior acesso dos jovens para esse nível de ensino: o Prouni, o Programa de Expansão das Ifes, o Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, o Reuni e a descentralização por meio da interiorização da educação superior, com criação dos novos campus e dos IF em cidades de pequeno e médio portes.

No governo Lula, ainda, foram implantadas políticas públicas para diminuir o déficit existente referente ao ensino superior. Dentre elas, destacamos também: Programa EXPANDIR, Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Ambos os governos adotaram um conjunto de medidas normativas que corroboraram com a política de expansão do ensino superior sob a lógica da diversificação, diferenciação e privatização, cada governo com suas especificidades. Apesar de algumas críticas, como por exemplo, à distribuição de diplomas de forma aligeirada e de dinheiro público para as instituições privadas, dentre outras, o que todos os autores analisados concordam, conforme discutido nesse trabalho, é que são ações que contribuíram para a expansão do ensino superior, e para o acesso ao ensino superior da população historicamente excluída deste nível.

Levando em consideração os dados apresentados nesta pesquisa, outra tendência importante apontada pela evolução dos indicadores na década de 90 é o acelerado processo de interiorização do ensino superior no Brasil e em específico em Goiás.

Dentro desse crescente das universidades na década de 1980 e 1990, observamos que os principais atores responsáveis pela expansão das Universidades foram os governos estaduais e a iniciativa privada. Como o objeto de estudo dessa tese é a expansão do ensino superior no estado de Goiás, e em específico no município de Quirinópolis, analisamos a expansão do ensino superior no estado de Goiás organizando uma análise geral da interiorização desse nível de ensino no interior do estado, apontando as discussões políticas, sociais e econômicas,

mostrando os empasses e tensões acerca da implantação do ensino superior no estado; é, em específico, uma análise sobre a UEG, com foco no município de Quirinópolis. Desta forma, percebemos que a aglutinação de escolas isoladas do ensino superior ocorrida na república populista no Brasil (1945-1964) aconteceu também com a UEG. A junção das faculdades isoladas no interior do estado deu início a essa instituição.

Em Goiás, a expansão e interiorização da educação superior, consolidou-se no discurso da necessidade de desenvolvimento e modernização do estado, assim como nas relações travadas em seu interior, tendo como finalidade a dinamização da economia. Desta forma, o discurso do processo de expansão e interiorização do ensino superior em Goiás deveu-se à busca de integração e de desenvolvimento dos municípios, procurando melhorar a qualidade de vida e ampliar a oferta de serviços, ou seja, o ensino superior como fator de progresso.

Sobre o número de matrículas, no estado de Goiás o estudo nos indicou que a expansão do ensino superior em Goiás se deu com maior intensidade no interior. Em consonância com o aumento do número de matrículas está também o aumento do número de instituições e cursos apresentam um aumento significativo em todo o estado e principalmente no interior, pois apresenta um crescimento maior do que na capital.

A pesquisa mostrou que em Goiás houve, também, uma tendência à privatização do ensino superior, aumentando o número de instituições, cursos e conseqüentemente de matrículas no recoste temporal da investigação.

Sobre a instituição de ensino superior estadual do estado de Goiás em específico, em campanha política, o governador Marconi Perillo (PSDB) havia assumido o compromisso de democratizar o acesso ao ensino superior no estado, e uma das propostas era transformar as IES estaduais em uma universidade, ficando a secretária estadual de educação responsável por ouvir a comunidade científica do estado e os movimentos sociais para colocar em ação essa proposta, ação essa que culminou na Lei nº 13.415 de 1999, Lei de criação da UEG.

Dentre essas reformas, o projeto solicita também a transformação da Universidade Estadual de Anápolis na Universidade Estadual de Goiás, à qual se integrarão, de acordo com o projeto, como unidades, com a atual estrutura de pessoal e patrimônio, as 28 (vinte e oito) entidades de ensino superior atualmente existentes, ou seja, as treze faculdades isoladas já em pleno funcionamento e outras quinze que, apesar de já haver uma lei de criação anterior a 1999, não estavam efetivamente em funcionamento.

Em suma, a UEG foi criada por meio de um conjunto de emendas que buscava promover e adequar inovações na estrutura organizacional do estado. E como consta no ofício encaminhado à Assembleia Legislativa, uma proposta de campanha eleitoral do então candidato

Marconi Perillo, em seu plano de governo para as eleições de 1998, com solicitação de pedido de urgência para apreciação do projeto na Assembleia Legislativa.

Para corroborar esses aspectos discutidos, nos dados colhidos junto à Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de educação básica do município de Quirinópolis, detectamos que grande quantidade dos professores da educação básica são formados pela UEG. O que nos permite concluir que a UEG – campus de Quirinópolis tem formado professores nas diversas áreas do conhecimento, que estão atendendo a demanda do mercado de trabalho no município, referente às redes municipal e estadual de educação básica.

O modelo de estruturação da UEG trouxe consigo as potencialidades e as fragilidades das instituições a ela incorporadas, dificuldades relacionadas às questões de quadro de professores, de infraestrutura, de projetos acadêmicos e processos de comunicação entre Reitoria e IES, entre outros. Fato que não impede a instituição de contribuir para o desenvolvimento econômico, social, cultural e educacional de Goiás, pois, apesar de ainda existirem alguns impasses, houve várias evoluções, principalmente no que concerne ao quadro de funcionários e professores, qualificação do quadro docente, além de alguns ganhos em infraestrutura, como por exemplo, a construção de sede própria para vários campus.

Considerando a estrutura geográfica da Universidade Estadual de Goiás em muitos municípios goianos, a presença da UEG constitui-se, por vezes, na única possibilidade para que pessoas da cidade ou da região acessem uma vaga no ensino superior. Por meio de um processo formal de estudos, a UEG abre novas possibilidades e horizontes na vida e na história de muitos cidadãos e cidadãs do estado de Goiás, principalmente para a população historicamente excluída desse sistema, por morar longe dos grandes centros, e conseqüentemente do ensino superior, ou por faltar condições de deslocamento para a inserção e conclusão dessa modalidade de ensino.

Portanto, a investigação sinaliza que os números apresentados são significativos qualitativamente, e a UEG – campus de Quirinópolis, atinge seu papel de Universidade interiorizada, contribuindo com a formação de professores nas diversas áreas do conhecimento, uma vez que busca por proporcionar à comunidade acadêmica a formação de profissionais capacitados para atender às demandas educacionais do município de Quirinópolis.

REFERÊNCIAS

- AFONSO A. J. **Avaliação educacional**: regulação emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. Cortez Editora: São Paulo, 2000.
- AJARA, C. População. In: **Geografia do Brasil, Região Centro Oeste**. Vol. 1, IBGE, Rio de Janeiro; 1989.
- AZEVEDO, F. de. **A transmissão da Cultura**. São Paulo: Melhoramentos, Brasília, INC, 1971.
- BALDINO, J. M. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia**: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia:1991.
- BARREIRA, C. A. M. **A região da Estrada do Boi**: usos e abusos da natureza. Goiânia: Ed. da UFG, 1997 (Estudos Regionais, 18).
- BARRETO, R. G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.
- BIRKLAND, T. A. **An Introduction to the Policy Process**: theories, concepts, and models of public policy making. 2nd Ed. New York, ME Sharpe: 2005.
- BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afro descendência. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 79-108. ISBN 978-85-2320-893-6. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 19 out. 2018.
- BORGES, B. G. **Goiás nos quadros da economia nacional**: 1930 –1960. Goiânia –GO, Editora da UFG, 2000.
- BORGES, S. A. O ensino superior em Goiás: da Academia de Direito à criação da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás. In: **XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano**, de 5 a 7 de novembro de 2007. Jataí, 2007. p. 1-17. Disponível em: <http://www.jatai.ufg.br/ojs/index.php/acp>. Acesso em: 7 set. 2017.
- BOVO, J. M. **A contribuição da UNESP para o dinamismo econômico dos municípios**. Fundação VUNESO. São Paulo, 2013.
- BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 fev. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 01 fev. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Aniso Teixeira. **Censo da educação superior 1998**. Sinopse Estatística. Brasília: Inep, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Aniso Teixeira. **Resumo técnico 2002**. Brasília: Inep, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Aniso Teixeira. **Censo da educação superior 2003**. Sinopse Estatística. Brasília: Inep, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Aniso Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior 2004**. Brasília: Inep, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Aniso Teixeira. **Educação superior brasileira: 1991-2004** (Goiás). Brasília: Inep, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Aniso Teixeira. **Censo da educação superior de 2010**. Sinopse do ensino superior. Brasília: Inep, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Aniso Teixeira. **Censo da educação superior de 2015**. Sinopse estatística do ensino superior. Brasília, INEP, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Aniso Teixeira. **Censo da educação superior de 2016**. Sinopse estatística do ensino superior. Brasília, INEP, 2017.

BRASIL. **J. Constituição Brasileira: 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos políticos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 02 mar. 2017.

CARVALHO, J. M. de. A Escola e seus métodos. In: HOLANDA, S. B. de.; CAMPOS, P. M. (Org.). **A época colonial**. São Paulo: Difel, 1968.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL N. C. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr. 2015.

COELHO, M. C. de P.; SCHULZ, A. O advento da República e a Educação Superior no Brasil: uma mentalidade nova integrada pelo espírito do século e nas exigências do tempo. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, p. 97-118, abr. 2005.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE, M. J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

COSTA, M. M. da. **Formação da agenda governamental**: as políticas públicas de economia solidária no Brasil e na Venezuela. Brasília, DF. 131f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília, 2008.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernidade do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

- CUNHA, L. A. Crise e reforma do sistema universitário: debate. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 46, 1996.
- DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo**, 22. ed. Atlas, São Paulo, SP, 2009. p. 422-430.
- DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Editora da UFG. Goiânia, 2001.
- DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: AGUIAR, M. A.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.), **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001a.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, especial, p. 891-917, out. 2008.
- DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Superior: Múltiplas Regulações e Reforma Universitária no Brasil. **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina**. Buenos Aires, 3,4 y 5 de Julio de 2008a.
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A educação superior em Goiás: regulamentação, políticas e perspectivas na reconstituição do campo universitário. In: TOSCHI, M.; FALEIRO, M. de O. L. **A LDB no estado de Goiás: análises e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- ESTEVAM, L. **O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás**. 2. ed. Goiânia, Ed. Da UCG, 2004.
- FARIA, J. C. de. **Da fundação das universidades ao ensino na Colônia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.
- FÁVERO, M. de L. de A. **Autonomia Universitária no Brasil: uma utopia?** EPAA, v. 7, n. 24, p. 1-13, ago. 1999. ISSN 1068-2341.
- FERREIRA, C. L. **A UEG no olho do furacão: o processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás**. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- FREY, K. Análise de Políticas Públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. PPGSP/UFSC. **Cadernos de Pesquisa**, n. 18, set. 1999.
- FUKS, M. Definição de agenda, debate público e problemas sociais: uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 49, 1 sem., 2000. P. 79-94.
- GENTIL, V. K.; LACERDA, M. P. C de. Expansão do ensino superior do sistema federal brasileiro no período 2003 – 2006. **Revista brasileira de políticas e administração da educação**, v. 32, n. 3, p. 829-849, set./dez. 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: atlas, 2002.

GOIÁS. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Constituição do estado de Goiás**. Casa Civil do estado de Goiás. Goiânia, 5 de outubro de 1989.

GOIÁS. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Lei 13.456, de 16 de abril de 1999. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial/GO**, n. 18.163, Goiânia, 20/04/1999.

GOIÁS. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Lei complementar 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia: 1998.

GOIÁS. LDB-GO. **Lei Complementar nº 26/99**. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7070. Acesso em: 20 dez. 2018.

GOIÁS. **Lei nº 10.018**, de 22 de maio de 1986. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7231. Acesso em: 10 jul. 2018.

GOIÁS. **Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999**. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13456.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

GOIÁS. **Lei nº 8.772**, de 15 de janeiro de 1980. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7876. Acesso em: 10 jul. 2018.

GOIÁS. SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DE GOIÁS. **Dados atualizados do Plano Diretor**. 2007. Disponível em: http://www.sectec.go.gov.br/portal/?page_id=516. Acesso em: 02 mar. 2017.

GOIÁS. SECTEC - PDES/GO. **As políticas da educação superior do Brasil**, 2007, p. 3-4.

GOMES, A. M. As reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCIBO, D.; SILVA JR., J dos R.; OLIVEIRA, J. F. de (org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias). p. 23–51.

GOMES, A. M. MORAES, C. N. Educação Superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de Massa. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

HIGHER EDUCATION. **Inclides bibliografical references**. Spanish, 1994. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

HILGARTNER, S.; BOSK, C. L. The rise and fall of social problems: a public arenas model. **American Journal of Sociology**, n. 94, p. 53-78, 1988.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

KATO, F. B. G. **A nova política de financiamento de pesquisas: reforma no Estado e no novo papel do CNPq**. 2013. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2013.

KATO, F. B. G.; FERREIRA, L. R. A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011–2020) e PNE (2014-2024). **Revista brasileira de políticas e administração da educação (RBPAE)**, v. 32, n. 3, p 677-697, set./dez. 2016.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R. O trabalho nas instituições de Educação Superior. **Revista brasileira de políticas e administração da educação (RBPAE)**, v. 32, n. 3, p 739-757, set./dez. 2016.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 151-187.

LOWI, T. “American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory”, **World Politics**, n. 16, p. 677-715, 1964

MACIEL, C. E; LIMA, E. G. dos S; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação Superior. **Revista brasileira de políticas e administração da educação (RBPAE)**, v. 32, n. 3, p. 759-781, set./dez. 2016.

MAGALHÃES, L. de C. **O financiamento da Universidade Estadual de Goiás: o Programa Bolsa Universitária e o custo do aluno**. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, J. S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCEBO, D. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, J. F. de.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (orgs.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. 1ed. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37-53.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MELO, A. L.; SANTOS, E. J. R.; ANDRADE, G. P. Ensino Superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/. Acesso em: 19 jan. 2018.

MOREIRA, M. E. **Universidade Estadual de Goiás (UEG): agentes, memórias e eventos (1999-2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação), FAculda de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

NAGEM, F. A.; SILVA, S. P. A inserção da economia solidária na agenda da política pública federal de geração de trabalho e renda. In: Encontro Internacional de Economia Solidária, VII, São Paulo, 2011. **Anais...** São Paulo, p. 15.

OLIVEIRA, A. U. de. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH/Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, J. F. de.; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. do. Desafios e Perspectivas de uma Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). In: **Políticas de**

acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios. Brasília: MEC/INEP, 2006. (Série Documental – Textos para discussão, v. 23).

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo Universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e Ações. In: OLIVEIRA, J. F. (org). **O campo Universitário no Brasil:** políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; MENDONÇA, E. F. UnB: da Universidade idealizada à “universidade modernizada”. In: MOROSINI, M. (org). **A Universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília; INEP, 2006. p. 145-169.

PASINATO, D. Educação no período Populista brasileiro. **Semina**, revista dos pós-graduandos em História, v. 12, n. 1, 2013.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, v. 4, p. 10-31, 2010.

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. UEG UnU – Quirinópolis.

REIS, M. S. A. **Expansão e interiorização da educação superior:** o caso singular do município de Jataí-GO. 415f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014.

RISTOFF, D. I. Algumas definições em avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação e compromisso público:** a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 21-34.

SANTOS, C. A. dos. **Dimensão política no(a) professor(a) da licenciatura em história das UnUS de Goiás e Morrinhos da UEG (1999-2010).** 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SANTOS, Gilberto Celestino dos. **Análise da dinâmica territorial de Quirinópolis (GO) 1960 a 2010.** 174 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade. Políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual.** 242 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, I. M. da. **A territorialização do setor sucroenergético no município de Quirinópolis – Goiás.** 131f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2012.

SILVA, M. B. N. da. Transmissão, conservação e difusão da cultura no Rio de Janeiro (1808-1821). **Revista de História**, v. 47, n. 97, jan./mar. 1974.

SOUZA, J. E. de.; RIBEIRO, E. R.; LOPES, R. A. Formação e hábitos durante o período do Estado Novo (1937-1945): notas sobre a trajetória docente no meio rural em Lombr Grande-RS. In: **XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/ Cone Sul.** Universidade federal de Santa Catarina- UFSC. Florianópolis - SC, 2010.

SOUZA, J. O. **Criação e estruturação da Universidade Católica de Goiás: embate entre o público e o privado (1940 – 1960)**. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Goiás, 1999.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.dez. 2006.

SPECTOR, M.; KITSUSE, J. I. **Constucting Social Problems**. New York: Aldine de Gruyter. 1987.

TEIXEIRA NETO, A. **Pequena história da agropecuária goiana (O ouro acabou? Viva o boi!/O ouro se foi? Chegou o boi!)**. Disponível em: http://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/up/215/o/teixeira_netto_ant_nio_pequena_hist_agropecu_ria.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretações de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Coleção Anísio Teixeira, v. 10).

UEG. Decreto nº 7.441 de 08 de setembro de 2011. **Estatuto da Universidade Estadual de Goiás**. Goiânia, 2011.

UEG. **Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional (2001-2004)**. Construindo a UEG de que Goiás precisa. Anápolis, 2000.

UNESCO. **Políticas de mudança e desenvolvimento no ensino superior**.

Garamond/UNESCO/SESU, Rio de Janeiro (texto original *Changement et developpement dans l'enseignement superieur: document à orientation*), 1995.

UNIREDE. **Histórico**. Portal UniRede. 2013. Disponível em: <http://aunirede.org.br/portal>. Acesso em: 03 fev. 2018.