

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZA RODRIGUES DOS SANTOS

**A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: uma
abordagem a partir da oferta dos cursos regulares - 2010-2019**

INHUMAS/GO

2023

LUIZA RODRIGUES DOS SANTOS

**A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: uma
abordagem a partir da oferta dos cursos regulares – 2010 - 2019**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade
Universitária de Inhumas.

Linha de pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas
Educativas

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra
Mesquita.

INHUMAS/GO

2023

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RL953 Rodrigues dos Santos, Luiza
A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:
uma abordagem a partir da oferta dos cursos regulares -
2010-2019 / Luiza Rodrigues dos Santos; orientador
Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita. -- Inhumas,
2023.
147 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Políticas públicas. Educação Superior.
Universidade. Interiorização. Expansão.. I. das Graças
Dutra Mesquita, Maria Cristina , orient. II. Título.



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

Ata Nº **18** da sessão de Defesa de Dissertação de **LUIZA RODRIGUES DOS SANTOS** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **trinta dias do mês de março de dois mil e vinte e três (30/03/2023)**, a partir das **14:30h**, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: uma abordagem a partir da oferta dos cursos regulares - 2010-2019**". Os trabalhos foram instalados pelo (a) Prof^a. Dr^a. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^a. Dr^a. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno), Prof^a. Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro - PUC Goiás (Membro Externo). Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo (a) Prof^a. Dr^a. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de março de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita - (Presidente)

Prof^ª. Dr^ª. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto - PPGE/UEG-
Inhumas (Membro Interno)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Esperança Fernandes Carneiro - PUC Goiás
(Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, Usuário Externo**, em 04/04/2023, às 14:52, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO, Docente de Ensino Superior**, em 14/04/2023, às 17:58, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Maia Esperança Fernandes Carneiro, Usuário Externo**, em 19/04/2023, às 11:47, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **45252886** e o código CRC **9544EB99**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS

AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo
nº 202300020003406



SEI 45252886

LUIZA RODRIGUES DOS SANTOS

**A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: uma
abordagem a partir da oferta dos cursos regulares – 2010 - 2019**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, para realização do processo de defesa, à banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita
Presidente da banca /Orientador
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profa. Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto
Membro interno
Universidade Estadual de Goiás

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro
Membro externo
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida
Membro suplente
Universidade Estadual de Goiás

DEDICATÓRIA

Para todos aqueles que me encorajaram a cumprir este desafio, ao meu parceiro de vida Thiago Leandro e à minha aguerrida mãe, Marli. E para a 1ª turma de Mestrado do PPGE/UEG/Inhumas – denominada carinhosamente de “A primeira florada”, compondo mais um marco histórico de resistência desta Universidade.

Esta dedicatória se estende também a minha orientadora Prof.^a Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, por acreditar e colaborar com esta Universidade Pública, sua sabedoria e conhecimento possibilitaram a minha formação e a de tantos outros colegas.

O saber a gente aprende com os mestres e os livros.
A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.

(Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é também um ato de guardar, zelar por aquilo que, na latência subjetiva, ecoa como sino da anunciação de uma realidade esperançosa, no reluzir de relações pessoais e sociais significativas a mim. Assim, elevo, nos limites da minha memória, a minha gratidão às pessoas abaixo elencadas:

Ainda que a Academia seja laica, negaria a minha essência, caso não externasse a minha gratidão a Deus Pai e Mãe, a Espiritualidade Superior, ao Mestre Jesus, a Mãe Maria, mãe de toda a humanidade, aos meus Orixás, Guias e Protetores, estes espíritos amigos que dedicam-se pontualmente a mim. Com todo o respeito, amor e carinho, vocês foram e são o meu refúgio.

Ao meu esposo Thiago, seu companheirismo me manteve de pé, combustível no qual não deixou-me esmorecer diante as adversidades das quais o contexto acadêmico e pandêmico nos apresentou.

A minha mãe Marli, por emanar força e coragem nos momentos de desencantos, exercendo parte de sua missão espiritual como mãe confiante e destemida nessa existência material.

A minha Orientadora Prof.^a. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, pela dedicação, seriedade, compromisso e paciência na orientação. As Professoras Dras. da banca examinadora Maria Esperança Fernandes Carneiro, Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto e ao Prof.^o Dr. Renato Barros de Almeida, pelas imensas contribuições à dissertação.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG, por dividir com vocês a corajosa e honrosa missão de inaugurar as atividades deste estimado Programa.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e
depois desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem.

(Grande Sertão: Veredas de Guimarães Rosa)

A difícil questão para nós é: quanto tempo pode a perversa normalidade de uma ordem socioeconômica e política antagônica, com sua irreprimível tendência de afirmação global de seu domínio, manter sua dominação sem destruir a própria humanidade? Esse é o tamanho da montanha que devemos escalar e conquistar.

(István Mészáros)

RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e tem como tema a interiorização da UEG via a oferta dos cursos regulares na modalidade presencial. O objetivo geral é interpretar e analisar a efetividade da UEG no processo de interiorização da educação superior enquanto a única universidade estadual pública, laica e gratuita no estado de Goiás. Toma como problema investigativo o processo histórico da UEG no período 2010-2019 e se ela tem contribuído com o processo de interiorização da educação superior pública no estado de Goiás. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como base o materialismo histórico-dialético. De cunho bibliográfico e documental, a pesquisa utilizou as categorias regionalização e interiorização, para a análise crítica e contextualizada do processo de expansão e oferta dos cursos presenciais, e as implicações na política institucional da UEG. Entre os muitos autores selecionados, citamos Chauí (2003), Dardot e Laval (2016), Harvey (2008), Marx e Engels (1977), Saviani (2009, 2010, 2011, 2020), Sguissardi, (2002, 2006, 2008), dentre outros importantes teóricos. De posse dos resultados da investigação, a pesquisa traz como principais constatações, que os caminhos seguidos por essa relevante instituição social têm sido influenciados pelo movimento em curso de mercantilização da educação superior alicerçada nos preceitos neoliberais, ou seja, a perspectiva gerencialista típica das instituições privadas inserida no cotidiano dos serviços públicos. No que tange, a UEG em consonância a sua missão institucional, a pesquisa constatou que, essa Universidade tem contribuído com a sociedade goiana ao oportunizar a educação superior pública, gratuita e de qualidade para diversos estudantes do interior do estado de Goiás, contudo, pouco avançou na proposição de novos cursos, uma vez que, as ações de expansão de cursos não vêm afetando significativamente a questão da interiorização, que vem se mantendo na mesma proporção ao longo da série histórica analisada.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação Superior. Universidade. Interiorização. Expansão.

ABSTRACT

The present study is part of the line of research State and Educational Policies of the Graduate Program in Education at the State University of Goiás (UEG) and has as its theme the internalization of the UEG via the offer of regular courses in the face-to-face modality. The general objective is to interpret and analyze the effectiveness of UEG in the process of internalization of higher education as the only public, secular and free state university in the state of Goiás. It takes as an investigative problem the historical process of UEG in the period 2010-2019 and whether it has contributed to the process of internalization of public higher education in the state of Goiás. The research, with a qualitative approach, is based on historical-dialectical materialism. Bibliographical and documentary in nature, the research used the categories regionalization and interiorization, for a critical and contextualized analysis of the process of expansion and offer of face-to-face courses, and the implications for the institutional policy of the UEG. Among the many selected authors, we mention Chauí (2003), Dardot and Laval (2016), Harvey (2008), Marx and Engels (1977), Saviani (2009, 2010, 2011, 2020), Sguissardi, (2002, 2006, 2008), among other important theorists. With the results of the investigation in hand, the main findings of the research are that the paths followed by this relevant social institution have been influenced by the ongoing movement of commodification of higher education based on neoliberal precepts, that is, the managerial perspective typical of private institutions inserted in the daily life of public services. With regard to the UEG, in line with its institutional mission, the research found that this University has contributed to the society of Goiás by providing public, free and quality higher education for several students in the interior of the state of Goiás, however, little progressed in proposing new courses, since course expansion actions have not been significantly affecting the issue of interiorization, which has remained in the same proportion throughout the historical series analyzed.

Keywords: Public policies. College education. University. Interiorization. Expansion.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RELAÇÃO E QUANTIDADE DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO	73
QUADRO 2 - UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS, UNIDADE DA FEDERAÇÃO A QUE PERTENCEM E DÉCADA DE CRIAÇÃO	74
QUADRO 3 – UNIDADES UNIVERSITÁRIAS DA UEG E RESPECTIVA LEGISLAÇÃO (2019)	80
QUADRO 4 – CURSOS DA UEG NA MODALIDADE PRESENCIAL E SUAS RESPECTIVAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS (UNUS) – 2019	83
QUADRO 5 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU (2010-2019)	93
QUADRO 6 - CURSOS DA UEG NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E SEUS RESPECTIVOS POLOS – 2010 A 2019	100
QUADRO 7 - CURSOS REGULARES UEG – MODALIDADE PRESENCIAL – 2010 – 2019	122
QUADRO 8: CURSOS REGULARES PRESENCIAIS OFERTADOS NOS ANOS DE 2010 E 2019	128

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - EXPANSÃO DO SISTEMA DO ENSINO SUPERIOR – BRASIL – 1890-1968	
39	
TABELA 2 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS - BRASIL 1960-1980	42
TABELA 3 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS - BRASIL 1990-2002	52
TABELA 4 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS - BRASIL 2002-2019	56
TABELA 5 - UNIVERSIDADES FEDERAIS E ESTADUAIS (CAPITAL/INTERIOR) – 2019	71
TABELA 6 - TOTAL GERAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DISTRIBUÍDOS NO BRASIL, CENTRO OESTE E GOIÁS, NAS UNIVERSIDADES, NA CAPITAL E INTERIOR – 2019	76
TABELA 7 - QUANTITATIVO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEG NA MODALIDADE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA POR GRAU ACADÊMICO - 2010 A 2019	87
TABELA 8 – MATRÍCULAS CURSOS UEG NA MODALIDADE PRESENCIAL POR GRAU ACADÊMICO – 2010 A 2019	92
TABELA 9 – MATRÍCULAS CURSOS DE GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA UEG - 2010 A 2019	101
TABELA 10 - REPASSES RECURSOS FINANCEIROS – UEG – 2010 – 2018	112
TABELA 11 - GRAUS ACADÊMICOS OFERTADOS NOS ANOS DE 2010 E 2019	130

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 1961-1980	43
GRÁFICO 2 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 1995-2002	53
GRÁFICO 3 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2003-2019	57
GRÁFICO 4 - PROGRESSÃO CURSOS UEG NA MODALIDADE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA POR GRAU ACADÊMICO - 2010 A 2019	87
GRÁFICO 5 - REPRESENTAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS DA UEG – 2010 – 2019	95
GRÁFICO 6 - REPRESENTAÇÃO DO NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES UEG – 2019	96
GRÁFICO 7 - REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES DA UEG - 2010 A 2019	97
GRÁFICO 8 - CRESCENTE POR GRAU ACADÊMICO NOS ANOS DE 2010 E 2019	130

LISTA DE SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências
ABE - Associação Brasileira de Educação
AI - Avaliação Institucional
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPM - Comando da Academia da Polícia Militar
CEAD - Centro de Educação Aberta Continuada e a Distância
CEAR - Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEE/GO - Conselho Estadual de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE - Conselho Federal de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREDUC - Crédito Educativo
COTECs - Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás
CsU - Conselho Universitário
CT&I - Ciência, Tecnologia e Inovação
EaD - Educação a Distância
EJUG - Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás
ENCTI - Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESUMP - Escola Superior do Ministério Público
ESEFEGO - Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
FACEA - Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FESURV - Fundação de Ensino Superior de Rio Verde
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP - Empresa Brasileira de Inovação e Pesquisa
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
GERES - Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Educação Superior

IEES - Instituições Estaduais de Educação Superior

IMB - Instituto Mauro Borges

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPPE - Licenciatura Plena Parcelada Estadual

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações

NUPPs/USP - Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo

ONU - Organização das Nações Unidas

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDE - Plano de Desenvolvimento de Ensino

PEG - Plano Estratégico de Gestão

PEAR - Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PUC-Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PrG - Pró-reitora de Graduação

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

SEAD - Escola de Governo da Secretaria de Estado da Administração

SEB - Sociedade Educacional Brasileira

SECTEC - Secretaria Estadual de Ciências e Tecnologia

SESu - Secretaria de Ensino Superior do MEC

SESG - Superintendência da Escola de Saúde de Goiás

TCE/GO - Tribunal de Contas do Estado de Goiás

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UB - Universidade do Brasil

UCG - Universidade Católica de Goiás

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF - Universidade do Distrito Federal
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UEs - Universidades Estaduais
UESB - Universidade Estadual do Sudeste da Bahia
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG - Universidade Federal de Goiás
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UniRV - Universidade de Rio Verde
UNIANA - Universidade Estadual de Anápolis
UNICERRADO - Centro Universitário de Goiatuba
UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros
UnUs - Unidades Universitárias
UnUEAD - Unidade Universitária de Educação a Distância
UnB - Universidade de Brasília
URJ - Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I – A UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM SUA HISTORICIDADE.....	25
1.1 Resgate histórico da universidade no Brasil.....	25
1.1.1 A Universidade na era Vargas: em busca da modernização do Brasil.....	31
1.1.2 A Universidade no Brasil pós-reforma universitária de 1968.....	36
1.2 A Expansão e mercantilização da Educação Superior.....	41
1.2.1 A produção do conhecimento na universidade face aos interesses do mercado.....	61
1.3 A gênese da Educação Superior em Goiás.....	64
CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: ESTRUTURA, DOCUMENTOS NORTEADORES E A FORMAÇÃO DOS CURSOS.....	70
2.1 As Universidades Estaduais no Brasil: breve conjuntura.....	70
2.2 A formação dos cursos da UEG e a articulação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2019) e ao Projeto Pedagógico Institucional (2011)	76
2.2.1 O panorama da UEG: Unidades Universitárias.....	79
2.3 A UEG em dados gerais no período de recorte do estudo (2010 - 2019): quantitativo de cursos, matrículas e o quadro de servidores.....	61
2.3.1 A implantação da modalidade a Distância na UEG, cursos e matrículas.....	97
CAPÍTULO III - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: CAMINHADA E PERMANÊNCIA NO INTERIOR DO ESTADO.....	102
3.1 A participação das Universidades Estaduais no contexto da legislação para a educação superior do país.....	102
3.2 Gestão e autonomia financeira no âmbito da UEG: alguns pontos de atenção.....	105
3.3 A interiorização da Universidade Estadual Pública: UEG.....	115
3.3.1 O processo de interiorização da UEG entre os anos de 2010-2019.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra a Linha de Pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária Inhumas. Tem como tema a interiorização da UEG via a oferta dos cursos regulares na modalidade presencial. O interesse pela temática é nutrido pelo anseio de uma educação superior pública de qualidade, laica, gratuita e socialmente referenciada para todos, e que prestigie o campo da formação, pesquisa e extensão como partícipe na produção do conhecimento e assim, respeitando esses fundamentos, afete socioeconomicamente o desenvolvimento local e dos atores sujeitos sociais envolvidos nesse processo.

O objeto da pesquisa se justifica, pois, a atual conjuntura nacional das políticas educacionais influenciadas pelas convicções dos organismos internacionais tem reconfigurado a educação, de modo a inseri-la à lógica do mercado, sobremaneira, a empreender os princípios neoliberais no seio das Instituições de Educação Superior (IES). Nos dias que correm, a sociedade tem sido palco de profundos retrocessos, dentre eles inclui-se a tentativa de desmonte da universidade pública, ao fortificar a perspectiva gerencialista em sua natureza e assim distanciá-la dos princípios fundantes que devem nortear uma universidade pública. Ou seja, como determina Chauí (2003), “a universidade pública sob nova perspectiva”, de instituição social, transformada em organização social¹.

Consoante aos estudos de Carvalho (2013, 2018), as Universidades Estaduais (UEs) brasileiras atendem a uma considerável quantidade de estudantes, ficando em 2º lugar na oferta de educação superior pública no país, além disso, carregam consigo a especificidade de serem essencialmente interiorizadas, ocupam em seu contexto histórico-político um espaço territorial na oferta de educação superior pelos Estados, frente a ausência da União, especialmente no interior do país.

Neste universo, temos a UEG, criada em 1999, responsável por relevante oferta de educação superior pública, principalmente na área das licenciaturas e no interior do Estado de Goiás e que vivencia várias dificuldades acadêmicas e objetivas/materiais para se consolidar como uma universidade, pública, gratuita e de qualidade a serviço da sociedade goiana. De acordo com Brzezinski *et al* (2005, p. 29) “A implantação da UEG levou o Estado a empreender políticas públicas para a expansão e interiorização do ensino superior estadual, ainda que na

¹ Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 2003, p. 6).

contramão da prática vigente fundamentada em um projeto de sociedade e de economia capitalistas”.

Importa destacar que o recorte histórico desta investigação (2010-2019), não avança nas profundas alterações ocorridas na UEG a partir da reforma administrativa de 2020. Posto que, como a realidade é histórica e movimento, nesse exato momento a realidade está sendo construída, necessitando de novas pesquisas para compreender como a UEG tem se constituindo pós reforma administrativa, aliado a esse contexto, tivemos a ocorrência da pandemia da COVID-19, na qual afetou o cotidiano das diversas instituições e organizações.

Para tanto, soma-se a esta justificativa a necessidade de pesquisas que façam o percurso histórico dos fenômenos sociais, das instituições que compõem nossa sociedade e das políticas públicas que se alteram, à medida que os interesses do Estado, da classe dominante e dos movimentos sociais se modificam. Embora tenhamos observado muitas pesquisas que trazem como objeto de estudo a UEG, entendemos que se trata de uma Instituição nova, complexa e que vem se constituindo, ao longo do processo histórico, com significativas mudanças que pretendemos apreender mediante o recorte temporal (2010-2019) no processo de interiorização.

A autora do trabalho insere-se no contexto do objeto pesquisado e coloca-se como uma pesquisadora aprendiz/principiante, partícipe da realidade do objeto a desvelar enquanto mestranda dessa Instituição, e desde o período da graduação tem buscado interpretar e analisar as contradições da educação, e nesta dissertação, a educação superior pública brasileira.

Para tanto, se faz necessário pensar as sociedades capitalistas como a nossa, produtora de concentração de renda e de capital, como também concentradora do conhecimento, da ciência e da tecnologia, isto é, a classe dominante. Como nos mostra Marx e Engels (1977) esta classe constitui-se “a força material dominante da sociedade e é ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. “[...] As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação” (MARX; ENGELS, 1977, p. 72). Face a realidade expressa, a educação superior é uma das expressões imperantes das ideias da classe dominante, mas não só, pois, por outro lado, os trabalhadores enquanto classe social também se organizam em defesa desse nível educacional.

Constatamos que a UEG enquanto instituição assumiu como uma das suas principais missões a regionalização/interiorização da educação superior. A regionalização é entendida pela classe dominante como sua demanda no sentido do desenvolvimento econômico regional, entretanto, regionalização não se separa de interiorização, ainda que, a interiorização atenda as reivindicações dos movimentos sociais na luta por mais igualdade social na redistribuição do

acesso à educação superior. Neste sentido, está posto os tensionamentos/contradições com relação aos objetivos da classe dominante e dos movimentos sociais quanto a missão da UEG. Portanto, mediante nosso interesse epistemológico o qual nos inquieta, trazemos para o campo científico a seguinte problemática: o processo histórico da UEG no período 2010-2019 tem contribuído com o processo de interiorização da educação superior pública no estado de Goiás?

Para guiar o processo investigativo e responder à questão explicitada acima traçamos o seguinte objetivo geral: interpretar e analisar a efetividade da UEG no processo de interiorização da educação superior enquanto a única universidade estadual pública, laica e gratuita no estado de Goiás. Como objetivos específicos pretendemos: refletir sobre a importância da universidade em sua historicidade; investigar a formação dos cursos regulares na modalidade presencial da UEG no período de 2010-2019; analisar o processo de interiorização da UEG, destacando neste movimento as tensões e contradições no período investigado.

Este estudo possui como característica, ser de tipo documental e bibliográfica. A coleta dos dados foi realizada por diferentes fontes, como o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), composto pelo Censo da Educação Superior, o Instituto Mauro Borges (IMB) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A análise documental terá como fonte: leis, decretos e instruções normativas federais e estaduais, relatórios e pareceres do estado de Goiás, documentos oficiais da UEG e a pesquisa bibliográfica em obras referenciais na área da educação superior, principalmente os autores Chauí (2003), Dardot e Laval (2016), Harvey (2008), Marx e Engels (1977), Saviani (2009, 2010, 2011, 2020), Sguissardi, (2002, 2006, 2008), entre outros que possibilitaram uma compreensão teórica e permitiram uma abordagem do novo ethos desse nível de educação e seu processo de expansão e reconfiguração. Foi realizada também uma busca/levantamento bibliográfico nos estudos e pesquisas relativas à UEG disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Neste contexto, Lima e Miotto (2007) esclarecem que realizar uma pesquisa bibliográfica significa “realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica” (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 1). Assim, cabe considerar a flexibilidade da apreensão dos dados, de forma a garantir o movimento dialético no qual o objeto de estudo necessita ser constantemente revisto, pois o objeto pesquisado e o sujeito da pesquisa não são revestidos de neutralidade, estão munidos de significados e relações diversas em suas ações.

A realização da pesquisa terá por fundamento a perspectiva dialética materialista histórica, uma vez que, a realidade pesquisada inscreve-se nas relações capitalistas de produção, que segundo Netto (1987) ao interpretar Marx, nos mostra a importância da análise da sociedade burguesa por ele realizada como forma de organização social, dinâmica, avançada, embasada na propriedade privada dos meios de produção e na divisão do trabalho, de modo a nos chamar a atenção para o funcionamento da sociedade capitalista em sua totalidade, um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas estruturalmente.

É uma teoria que quer apanhar o movimento constitutivo do social-movimento que se expressa sob formas econômicas, políticas e culturais, mas que extravasa todas elas. [...] É o ponto de irradiação para a análise da estrutura de classes e da funcionalidade do poder (a crítica do Estado) e das formulações jurídico-políticas (a crítica da ideologia) (NETO, 1987, p. 30).

A contradição insanável da sociedade capitalista segundo Marx e Engels (1977) é a produção coletiva e a apropriação privada dos resultados do trabalho. Netto (1987) mostra que a totalidade social é penetrada em todas as instâncias por contradições, uma vez que, é generalizado e universalizado nesta sociedade.

A troca mercantil, [pois] a sociedade burguesa é atravessada por uma contradição insanável nos seus marcos: a contradição entre o caráter social da produção e a sua apropriação privada (pelos capitalistas) .Antagonizando os que detém os meios de produção (capitalistas) com os que só tem a sua força de trabalho (proletários), esta sociedade apenas se desenvolve através de crises econômicas inelimináveis e vai reproduzindo, em todos os seus níveis e dimensões, conflitos e tensões que, acumulados e multiplicados, incompatibilizam a maioria dos homens com o modo de vida imperante (NETTO, 1987, p. 32).

Segundo Netto (1987) citado por Carneiro, Mesquita e Afonso (2017, p. 59) “É na sociedade burguesa que os homens podem compreender-se como sujeitos da sua própria história; o homem pode passar a ter consciência humana como um ser que, condicionado pela natureza é diferente dela”. Significa dizer, na compreensão das autoras, que ao mesmo tempo existe a oportunidade de os homens compreenderem-se como sujeitos históricos, mas, por outro lado, criam-se mecanismos que impedem essa compreensão. Tais mecanismos são a alienação e a ideologia, realidades[...] (ibid., p. 61).

Importante compreender que o constructo de Marx, levado ao radicalismo no termo filosófico, nos permitiu conhecer um novo caminho para apreender o real. De acordo com os estudos de Carneiro, Mesquita e Afonso:

A partir dessa análise desenvolveu-se a construção de uma teoria social que buscava interpretar o caráter e a dinâmica do capital, ou seja, a sociabilidade do capital, com vistas a suprimi-lo. Nesse sentido, Marx foi o pensador que inaugurou uma teoria social radicalmente nova de análise da sociedade burguesa: a dialética materialista fundamentada no método histórico dialético, que se constituiu em uma das matrizes culturais do conhecimento no mundo contemporâneo (2017, p.61)

Diante disso, a Teoria Social de Marx e o método histórico dialético contribuem para explicar a realidade contraditória, ao refletir sobre o mundo ocidental globalizado do modelo econômico neoliberal, ao constituir-se na existência de uma sociedade que se caracteriza por tudo transformar em mercadoria, inclusive a força de trabalho, o conhecimento, a ciência e a tecnologia a serviço da reprodução do capital, da produção de consenso, dominação e alienação dos homens para o mercado de trabalho, através da exploração da mais valia.

A escolha por este caminho ancora-se na compreensão de que o tema a ser estudado nesta pesquisa se dá em uma sociedade capitalista, como bem destacam Carneiro, Mesquita e Afonso:

[...] qualquer objeto e/ou sujeito que for pesquisado hoje, no mundo ocidental globalizado, se constitui na realidade da sociedade capitalista. O que significa dizer que, se vou pesquisar educação superior no Brasil, ou ensino médio, ou ensino fundamental, ou a educação infantil, ou outro assunto qualquer, a pesquisa será na realidade da educação na sociedade capitalista, independente do foco ou do método que utilizo. Portanto, Marx procurou interpretar e analisar a realidade dessa sociedade capitalista burguesa, ir à raiz desse processo, ou seja, como os homens se constituem socialmente, como produzem a sua subsistência. Assim, buscou conhecer a expansão da sociabilidade do capital e que dinâmica vai constituir o ser social nesta organização de produção. De modos que, se vamos utilizar seu método, é preciso conhecê-lo, pelo menos em suas bases teóricas. (2017, p. 62)

Nesse sentido, construímos esse caminho apoiados no apontamento marxista em que a investigação deve apoderar-se da matéria em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e procurar minuciosamente a relação entre estas formas e suas mediações com a realidade em uma perspectiva histórica. Só após este processo é que se pode descrever o movimento real da realidade pesquisada (MARX, 2015).

Quanto maior o desenvolvimento econômico de uma região, maior é a apropriação da atividade do capital, por isso, Santos (1988, p. 2) considera o espaço [geográfico]² como uma instância da sociedade, ao tempo que considera também a instância econômica e instância cultural-ideológica, ou seja, o espaço como instância contém e é contido pelas demais instâncias, isto é, “[...] a economia está no espaço, assim como o espaço está na economia. O mesmo se dá com o político-institucional e com o cultural-ideológico. Isso quer dizer que a essência do espaço é social”.

Nesse caso, o espaço não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza. O espaço é tudo isso, mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual. Assim, temos, paralelamente, de um lado, um conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território, sua configuração geográfica ou sua configuração espacial e a maneira como esses objetos se dão aos nossos olhos, na sua continuidade

² Para o autor, o espaço geográfico é produto e condição para a realização da vida social e contém elementos naturais (rios, planaltos, montanhas etc.) e artificiais (objetos criados pelo homem).

visível, isto é, a paisagem; de outro lado, o que dá vida a esses objetos, seu princípio ativo, isto é, todos os processos sociais representativos de uma sociedade em um dado momento (SANTOS, 1988, p. 2).

O autor acentua que o espaço está em evolução permanente, como resultado da ação de fatores externos e fatores internos, e cita por exemplo, “uma nova estrada, a chegada de novos capitais ou a imposição de novas regras (preço, moeda, impostos, etc.), levam a mudanças espaciais” (p. 13). Portanto, as estruturas do espaço mantêm uma relação de correspondência com as estruturas demográficas, econômicas, financeiras e outras, ou seja, o movimento dialético do todo social, apreendido na e através da realidade geográfica. “Por isso mesmo, cada lugar está sempre mudando de significação, graças ao movimento social: a cada instante as frações da sociedade que lhe cabem não são as mesmas” (p. 2). Nessa lógica, nos pareceu importante o foco da categoria Regionalização/Interiorização, pois segundo Santos (1988), como a realidade é movimento, todo esforço de regionalização se refere a um momento de uma formação social nacional, isto é, as regionalizações são retratos dos processos sociais e econômicos das épocas em que elas foram elaboradas e por isso, também carregam consigo limitações provenientes de quem as produziu.

Nessa direção, a política de expansão da educação superior tem se efetivado por via de políticas de privatização do público, principalmente a partir da década de 1980, na qual a expansão e interiorização da educação superior deu-se em maior concentração. Contudo, conforme Dourado (2001, p. 23) a expansão da educação superior é compreendida “como a garantia da ampliação das oportunidades educacionais, considerando para tal o incremento de matrículas (acesso), as modalidades que se efetivaram nesse processo (criação de escolas, expansão de vagas)” e a interiorização como desdobramento dessas políticas, resultando na descentralização da oferta de vagas para a educação superior no interior dos Estados.

A expansão delinea-se, portanto, sob várias formas [público ou privado], combinadas ou não, que resultam na ampliação de vagas através da consolidação de instituições já instaladas e da criação de novas instituições de ensino, mediante a privatização desse nível de ensino. **O processo de interiorização poderá ocorrer – ou não – no bojo dessas políticas**” (DOURADO, 2001, p. 23). (Grifos nossos).

De acordo com o autor supracitado, a expansão e interiorização das oportunidades educacionais nem sempre ocorreram mediante um projeto planejado de forma qualitativa, visto que, em grande maioria foram frutos de pressões sociais e barganhas politiquieras. Entretanto, essa especificidade não confere a esse processo o perfil desordenado, mas significa que, ele é orientado por escolhas e opções, portanto, constitui-se como uma política. Assim, esse processo político, aparentemente desordenado, resulta da natureza “de classe do Estado capitalista,

desigual e combinado, e possui funcionalidade econômica, política e social” (DOURADO, 2001, p. 24).

Destarte, a interiorização apresenta-se, nesse processo, com a criação de escolas superiores isoladas, como consequência da ampliação de oportunidades e serviços e como fator de consolidação e desenvolvimento das cidades interioranas, sobremaneira a efetivar sob o discurso de modernização e de desenvolvimento regional. Dourado (2001), analisa que na esfera educacional, principalmente no que se trata das políticas para a educação superior, “o fenômeno de interiorização é significativo” (p. 24), uma vez que, a fixação do homem em cidades menores demanda por saúde, educação e outros serviços essenciais, portanto, a implantação da educação superior no interior dos estados, evidencia a emergência de bandeiras e movimentos sociais que defendam a interiorização desse nível de ensino.

O trabalho está estruturado em três capítulos, além desta introdução e da conclusão, no primeiro capítulo “A Universidade brasileira em sua historicidade”, apresentamos brevemente como se deu a constituição da universidade moderna no Brasil, compreendendo a inserção das IES estaduais nesse conflituoso contexto. Com base nessa contextualização, a partir de dados estatísticos extraídos em grande parte do INEP, refletimos sobre a expansão da educação superior atrelada ao processo de mercantilização do conhecimento e oligopolização da oferta em consonância à ideologia neoliberal, percebendo que a expansão das IES tem ocorrido mediante o crescimento da rede privada. Por fim, será discutido o processo de criação e expansão da educação superior em Goiás. Para esse resgate histórico buscamos fundamentação teórica em Cunha (2007a, 2007b), Chauí (2003), Fávero (2006), Sampaio e Balbachesky e Peñaloza (1998), Teixeira (1998, 2005).

No segundo capítulo: “A Universidade Estadual de Goiás: estrutura, documentos norteadores e a formação dos cursos”, discutimos de forma sucinta as condições atuais que permeiam as UEs do país. No bojo, encontra-se a UEG, consistindo-se em uma das UEs mais recentes do Brasil. Trazemos os números de Unidades Universitárias, cursos e matrículas, sua evolução no período histórico de recorte do estudo (2010-2019), os principais documentos norteadores e a relação e importância da UEG nesse contexto de expansão e interiorização da educação superior em Goiás. Baldino (1991), Carvalho (2013), Catani e Oliveira (1999), Fialho (2004), Mesquita, Carneiro e Afonso (2017), Noletto (2018), Saviani (2009), Brzezinski et al (2005) são os principais autores que nos subsidiam na compreensão da expansão e da interiorização da educação superior em Goiás e também no processo de criação da UEG e suas características institucionais.

O terceiro capítulo: “Universidade estadual de Goiás: caminhada e permanência no interior do estado”, apresenta a estrutura acadêmica/organizacional no âmbito da administração central da UEG, articulados aos seus princípios de gestão. Analisamos a autonomia da Universidade partindo do relatório de autoavaliação, dialogando se o fator financeiro pode ser um elemento dificultador na expansão. Neste capítulo trouxemos para o debate como se tem efetivado o processo de interiorização da educação superior pública em Goiás via a oferta dos cursos regulares na modalidade presencial da UEG dentre o período histórico pesquisado (2010-2019) e intentamos analisar algumas contradições que a realidade empírica revelou.

Finalmente, apresentaremos as considerações finais do estudo na qual constatou que, a UEG em consonância a sua missão institucional, tem contribuído com a sociedade goiana ao oportunizar a educação superior pública, gratuita e de qualidade para diversos estudantes do interior do estado de Goiás, contudo, pouco avançou na proposição de novos cursos, uma vez que, as ações de expansão de cursos não vêm afetando significativamente a questão da interiorização, que vem se mantendo na mesma proporção ao longo da série histórica analisada, quanto a oferta de vagas.

CAPÍTULO I – A UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM SUA HISTORICIDADE

O presente capítulo aborda a historicidade da universidade moderna e como se deu o seu processo de constituição no Brasil, dado que os caminhos seguidos por essa importante instituição social têm sido influenciados pelo movimento em curso de mercantilização e oligopolização atrelado à privatização, sobretudo na perspectiva gerencialista alicerçada nos preceitos neoliberais que têm tomado o cotidiano dos serviços públicos. Por conseguinte, os desdobramentos dessa vertente ideológica são perceptíveis no *modus operandi* das políticas públicas em todo o sistema educacional e em nosso contexto, na educação superior pública. Finalmente, nessa trama emerge o cenário da criação e expansão desse nível educacional no estado de Goiás, com o propósito de apresentar o processo de interiorização e estadualização da educação superior.

1.1 Resgate histórico da universidade no Brasil

A universidade desde a sua gênese é reconhecida como uma das instituições mais proffcuas e inéditas da civilização medieva. Nesse aspecto, é importante lembrar que a universidade foi o primeiro espaço do saber universal, construído há vários séculos, sendo este local universalizante no que se refere ao conhecimento e no quanto preza a integração das pessoas e que também tracejou identidades sociais e científicas.

A universidade que temos hoje como lócus de mediação do saber tem sua origem no século XI, quando se constitui a universidade de Bolonha, na Itália, por volta do ano 1088. Como pondera Durkheim (2002, p. 78), “[...] talvez, mais do que a Igreja e o sistema feudal, a universidade foi a instituição mais representativa daquele tempo, era sua própria imagem”.

Entretanto, Carneiro (2002) aponta que, “os árabes já tinham universidade por volta de 970, como a de Al-Azhar, fundada no Cairo, uma das universidades mais antigas do mundo em funcionamento até a atualidade” (p. 361).

De concepção escolástica³, as primeiras universidades orientavam-se a transmitir o conhecimento em consonância aos direcionamentos da Igreja. Seus primeiros cursos foram os de Teologia e Direito, de natureza privada, administração autônoma e designadas a formar a elite intelectual da sociedade medieva. (DURKHEIM, 2002).

³ Essa filosofia cristã, foi o modo que os homens medievais elaboraram para produzir o saber, referente as coisas divinas, humanas ou naturais. Como método de ensino medieval, é filha dos conventos e das catedrais, surgiu nas escolas e posteriormente nas Universidades Medievais. Seu principal representante foi Tomás de Aquino, ao inaugurar um ensino fundamentado na indagação, como forma de ensinar e refletir sobre as diferentes concepções acerca do tema proposto. Para maior compreensão, ver Oliveira (2013).

Conforme destaca Almeida (2013), essas universidades eram constituídas como organismos autônomos e de natureza corporativa, essas instituições gozavam do direito de decidir sobre suas próprias regras de conduta, elaborar seu estatuto, enfim, serem reconhecidas como autoridade pela entidade eclesiástica e entidades laicas, como referência de ensino e renovação do saber, delimitada pela filosofia aristotélica.

Ao direcionarmos para a universidade moderna, ao longo do século XX e início do XXI, a universidade, em nível internacional, passa por alterações significativas no concernente a sua concepção, sobretudo no que se refere ao distanciamento do pensamento, da reflexão e do humanismo. Segundo Chauí (2003) esta mudança se dá em detrimento da prática, do conhecimento especializado como instrumento de produção e reprodução do capital para o mercado de trabalho, eivada pela fragmentação do saber.

Desde seu surgimento a universidade pública configura-se fundamentalmente como instituição social, portanto, expressão da sociedade que a representa, de atitudes e opiniões divididas e conflitantes. Marilena Chauí quando se refere à universidade moderna discute acerca da sua função de eficiência e inovação a serviço do capital produtivo, de forma a transformar a universidade pública em uma “organização social”, conforme os seus escritos nos esclarece,

O léxico da Reforma é inseparável da definição da universidade como “organização social” e de sua inserção no setor de serviços não-exclusivos do Estado. Ora desde o seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma **instituição social**, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUÍ, p. 6, 1999)

Portanto, ao conceber essa instituição como uma organização social, compreende-se como essas influências contribuem com o processo de mercantilização do conhecimento no qual tem conceituado a educação como um bem de serviço, transformando-a, crescentemente, em uma mercadoria negociável, conforme pontua Bottomore (1998, p. 266), pode-se dizer que “mercadoria” é tudo que possa ser “comprado ou vendido” numa perspectiva de acumulação de capital. Com efeito, gradativamente essa instituição tem tomado o caminho da privatização, desvalorizando sua essência social e autônoma na produção do conhecimento científico.

Após a Revolução Francesa (1789-1799), temos a concepção de uma universidade “[...] republicana, portanto, pública e laica” (CHAUÍ, 2003, p. 5). E ainda, autônoma pelo viés das influências da religião e do Estado, organizada pela sua própria lógica. Em contrapartida, disputada por uma sociedade de classes, cujas contradições e desigualdades levaram a

universidade a assumir uma postura que se aproximasse do princípio de uma sociedade justa e igualitária, a exemplo do ideal socialista. (CHAUI, 2003).

Cunha (2007a), menciona que em meados do século XVI foi fundada a primeira universidade no continente americano, em São Domingos no ano de 1538, na ilha onde Colombo teria tido o seu primeiro contato com o Novo Mundo. Mais tarde, em 1553, foi inaugurada no México, a segunda universidade americana. Logo, foram surgindo outras universidades nos demais países desse continente. “Vieram, depois, as universidades de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile), Córdova (Argentina) e outras, de modo que, ao tempo de nossa independência, havia 26 ou 27 universidades na América espanhola.” (CUNHA, 2007a, p. 15)

No Brasil, Cunha (2007a) esclarece que o processo de gênese da universidade iniciou-se tardiamente, cerca de quatro séculos de atraso se comparado aos demais países do continente americano e um século após a independência, ocorrida em 1822. Anteriormente, no período referente ao Brasil colônia, tratavam-se de experiências de seminário, conventos e colégios jesuítas, relacionadas à formação profissional conformadas as exigências das elites detentoras dos poderes econômico, político, cultural e da doutrina da Igreja Católica, esta, inserida na “[...] organização do aparelho repressivo do Estado, nas corporações de ofício, nas normas sociais que regiam as práticas da vida econômica, política, familiar, pedagógica e até mesmo da vida propriamente religiosa.” (CUNHA, 2007a, p. 26).

Importante reforçar que o Brasil à época, tinha como principal atividade econômica a extração e a atividade agrícola. Neste sentido, cabe dizer que o trabalhador adequado a esta tarefa dispensava de formação específica. Ademais a educação, desde os primórdios da história brasileira, ficou a cargo dos jesuítas, nos dizeres de Vieira e Freitas (2011) este trabalho se deu em duas fases, sendo a primeira “voltada para o ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional” (p. 43). A segunda fase, sob a direção de Manoel da Nóbrega, “inspira-se nos princípios do *Ratio Studiorum*⁴, concentrando-se sobre o ensino de humanidades, filosofia e teologia” (idem).

O primeiro colégio jesuíta no Brasil foi fundado na Bahia no ano de 1550, e em 1572 começou a funcionar o curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou curso de

⁴ De acordo com Franca (1952), o *Ratio Studiorum*, o método pedagógico dos jesuítas, preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional e as subordinações.

Filosofia, conferindo o grau de bacharelado ou licenciado, contando também com o curso de Teologia, no qual conferia o grau de doutor. O curso de Artes, particularmente, era de caráter preparatório aos cursos profissionais da Universidade de Coimbra, Medicina, Cânones e Direito (CUNHA, 2007a). Além disso, a Universidade de Coimbra era o principal destino de formação da elite intelectual brasileira entre os anos de 1577 a 1882.

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581). Desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos. (FÁVERO, 2006, p. 20)

No Brasil Império, a educação superior desempenhou as mesmas funções no período colonial, ou seja, esse nível de educação estava a serviço do Estado, das elites econômicas e políticas presentes, e não da nação e da sociedade como um todo. Contudo, de forma bastante peculiar, no lugar das universidades, foram criadas as escolas superiores isoladas, especializadas, destinadas a formar profissionais de nível superior.

Com a chegada da família real ao Brasil e ainda mantendo o formato de escolas isoladas, novas esperanças quanto a criação da universidade emergiram. O imperador sugeriu a criação de duas universidades no Brasil, por intermédio do pedido apresentado pelos comerciantes do estado da Bahia e na tentativa de implantar o projeto de universidade francesa, considerada a principal referência cultural das classes dominantes portuguesas e brasileiras da época, destacando a grande influência francesa na educação superior brasileira a partir de 1808. (FÁVERO, 2006).

Segundo Teixeira (1988), foram apresentados 42 projetos de criação de universidade no país, sendo o primeiro deles de autoria de José Bonifácio e o último apresentado por Rui Barbosa, o que supõe, quanto a importância da universidade para as lideranças intelectuais e políticas do Império. Entretanto, as ideias ficaram apenas no plano das intenções.

Referente a pesquisa científica, estava em construção na Europa, a ideia da universidade de Humbolt, a qual seu princípio concentrava-se na pesquisa como fonte de construção do conhecimento e atividade fundamental da universidade. Esse movimento espalhou por outros países da Europa, chegando aos Estados Unidos. De acordo com Teixeira (2005), no Brasil, essa discussão não aconteceu, a concepção vigente de universidade, referia-se à universidade medieval. Nesse aspecto, desde a chegada da família real ao Brasil (1808) até o ano da independência (1822), foram criadas seis escolas superiores, sendo:

duas Escolas de Cirurgia e Anatomia, na Bahia e no Rio de Janeiro em 1808; Academia de Guarda-Marinha, também em 1808; Academia Militar (posteriormente transformada em Escola Politécnica), em 1810; Curso de Agricultura, em 1814; Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura, em 1816. Entre 1822 e 1889, da Independência à proclamação da República, cobrindo um longo período de 66 anos, foram criados apenas quatro cursos superiores: dois cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, em 1827; a Escola de Minas e Metalurgia, em Ouro Preto, em 1832 (instalada somente 34 anos depois); Curso de Farmácia, em Ouro Preto, em 1837 (TEIXEIRA, 2005, p. 59).

Teixeira (2005), destaca que a criação dessas escolas superiores se deu devido ao reconhecimento do imperador quanto a necessidade de superar as condições da educação e da educação superior oriundas do período colonial, com um sistema educativo similar ao de Portugal e inspirada nos ideais jesuítas, obteve um considerável desenvolvimento. Todavia, o desenvolvimento educacional no Brasil império, ao longo do século XIX, manteve as condições da colônia, acrescido de “[...] um modestíssimo ensino primário, seguido de escolas vocacionais, um sistema seletivo da elite reduzido a muitas poucas escolas secundárias e um ensino superior limitado exclusivamente às profissões liberais, em meia dúzia de instituições”. (TEIXEIRA, 2005, p. 48).

Durante o longo período do Império, apesar de inúmeras propostas apresentadas, não foi criada a universidade no Brasil, passados quase um século, ao final do século XIX, a educação superior resumia numa finalidade específica, a formação profissional superior. Cunha (2007a), apresenta algumas das questões impeditivas à criação da universidade no Brasil, consistindo na pouca preocupação pelos positivistas⁵ acerca da humanidade e especificidades sociais do país, considerando a criação da universidade como um projeto extravagante, e ainda, as contradições de classes apontadas pelo liberalismo no Brasil, não foram consistentes o suficiente para levar adiante os inúmeros projetos de criação da universidade neste período.

Além disso, a discussão sobre a criação de uma universidade no Brasil passava, inevitavelmente, pelo debate sobre o grau de controle do Estado na educação. “Para muitos, uma universidade seria exatamente uma forma de atender aos objetivos centralizadores do governo”. (SAMPAIO, 1991, p. 5). Assim, tanto para os defensores deste tipo de organização da educação superior como para os positivistas, a ideia de universidade aparecia associada com algumas exceções, à de influência oficial no ensino.

Durante o século XIX, não somente os positivistas eram contrários à criação da universidade, as contraposições dividiam-se em duas vertentes, a primeira delas embasava no pensamento de que os cursos especializados, como engenharia, minas e agronomia, devido ao

⁵ Raymundo Teixeira Mendes (1855 - 1927), foi um dos expoentes do movimento positivista no Brasil, embora favorável a uma reforma do ensino, não achava que a universidade fosse a solução adequada para promovê-la. Para uma análise desse processo, ver CUNHA, 2007a.

seu caráter pragmático, eram mais apropriados para um Brasil ex-colônia, distanciando da proposta dos cursos desinteressados e mais amplos conforme convém à uma universidade. Na segunda vertente, estavam aqueles que consideravam os cursos mais humanísticos como ultrapassados, de modo que se associavam aos modelos estabelecidos pela corrente escolástica, congruente a Universidade de Coimbra, recém reformada. (SAMPAIO, 1991).

Sampaio (1991), destaca um pensamento em comum, ao evidenciar que os ministros do Império (1837), Limpo de Abreu e Bernardo Pereira de Vasconcelos, ministro do Império em 1839, compartilhavam a mesma opinião, confirmavam na criação de universidades pelo menos um benefício, o de colocar docentes e alunos “debaixo das vistas imediatas do governo geral” (p. 6). Assim, consideravam que o número de escolas superiores eram mais do que suficiente para satisfazer às necessidades profissionais da época.

Durante esse primeiro período, de 1808 a 1889, o sistema de ensino superior desenvolveu-se lentamente, no mesmo ritmo das rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. Tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social.

Com a abolição da escravidão em 1888, a queda do Império e a Proclamação da República, o Brasil entra em um período de grandes mudanças sociais, das quais, a educação acabou por acompanhar. Conforme Cunha (2007a) esse período que se estende da Proclamação da República, em 1889, à Revolução de 1930, é chamado, usualmente, de República Velha.

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, o seu término, com o início da política educacional da era Vargas, desencadeada em 1930 – 1931. (CUNHA, 2007a, p. 133)

Sampaio (1991), ressalta que esse período integrou a expansão cafeeira e o foco da economia brasileira transferiu-se para o estado de São Paulo, de forma a instaurar um processo de crescimento urbano e industrial. Tal desenvolvimento consolida-se com a chegada de imigrantes europeus e japoneses, que ocuparam postos de trabalhos nas pequenas indústrias, conferindo espaço para uma classe média ligada à prestação de serviços, à profissionalização e conseqüentemente à educação.

Proclamada a República, outras tentativas de criação da universidade no Brasil ocorreram. Na Constituição de 1891 a educação superior é mantida como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente. Em 1911, com a atenuação da Reforma Rivadávia Côrrea surgiram as escolas superiores de ensino livre, ou seja, não dependentes do Estado, efetivadas

por particulares. Entre os anos de 1889 até a Revolução de 1930, a educação superior sofreu diversas reformulações, devido a promulgação de vários dispositivos legais.

Tal orientação é ainda mais acentuada com a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, que institui também o ensino livre. Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná (MICHELOTTO, 2006) como instituições livres. (FÁVERO, 2006, p. 21)

Em consonância aos apontamentos de Fávero (2006), após a criação da Universidade de Manaus, no ano de 1912, foi criada a Universidade do Paraná, uma das primeiras universidades brasileira com o apoio do Estado, em parceria com lideranças políticas, intelectuais e representantes da sociedade, tomaram a iniciativa de criar suas próprias instituições universitárias, antecipando-se, dessa forma, à política do Governo Federal para a criação de uma universidade no Brasil.

Essas três instituições, sendo a Universidade de Manaus, Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná, foram denominadas por Luiz Antônio Cunha de universidades passageiras, ou seja, “[...] universidades de vida curta, só vingando décadas mais tarde.” (CUNHA, 2007a, p. 177).

1.1.1 A universidade na era Vargas: em busca da modernização do Brasil

Ao longo da década de 1930, a estrutura legal que regulamentava a educação superior estabelecia-se numa dualidade, ora tendia sinalizar que a organização de universidades regionais federais seria de responsabilidade dos governos estaduais, das fundações privadas e do Governo Federal, ora indicava, conforme verifica-se na Constituição de 1934, que os sistemas de ensino, compostos por institutos públicos ou particulares, seriam de competência dos estados da Federação. A União atuaria apenas supletivamente, cooperando financeira e tecnicamente (SAMPAIO, BALBACHESKY E PEÑALOZA, 1998).

Em 1915, instituída pelo Decreto nº 11.530, a Reforma Carlos Maximiliano dispôs a respeito da instituição de uma universidade, estabelecendo em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”.

Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três

escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (FÁVERO, 2006, p. 22).

Com efeito, na década final da República Velha, surge a primeira ideia concretizada acerca da criação oficial da universidade no Brasil, no significativo dia 7 de setembro de 1920, confirma-se a Universidade do Rio de Janeiro⁶, como a primeira instituição universitária instituída legalmente pelo Governo Federal. Essa instituição surgiu da fusão de três escolas criadas após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, sendo elas: a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, da área de engenharia; a Faculdade Nacional de Medicina e a Faculdade Nacional de Direito. Mais tarde, somaram-se, a Escola Nacional de Belas Artes e a Faculdade Nacional de Filosofia (FÁVERO, 2006).

Consistindo a universidade gerada em meio a diversas objeções e divergências, foi mediante as discussões atenuadas na década de 1920, pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC), que culminaram em questões importantes acerca de problemas que a permeiam, dentre elas, a saber: a concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Logo, pouco após a criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927, o Governo Federal regulamentou diretrizes acerca da instalação das universidades nos estados, consideradas uma forma de impor condições de funcionamento, além de ser um modo de controlar o produto e os respectivos resultados. Em conformidade à Cunha (2007a), em 28 de dezembro de 1928, foi promulgado o Decreto nº 5.616, apresentando as condições e regulamentação para as universidades criadas, dentre elas: garantia de autonomia administrativa, econômica e didática.

No decorrer de pouco mais de vinte anos, foram criadas as seguintes instituições: Universidade de São Paulo (1934), Rio Grande do Sul (1934), Bahia (1946) e Pernambuco (1946), estas últimas parcialmente mantidas pelo Governo Federal; Universidade do Paraná (1946), a despeito de ter sido criada em 1912, denominada por Cunha (2007a) como universidade de vida curta, reconstituída em 1946 e federalizada em 1951, originando a Universidade Federal do Paraná. Tivemos também a criação da Universidade de Paraíba (1955) e Juiz de Fora (1955), entidades estaduais, criadas anteriormente como universidades livres, ou seja, particulares (SAMPAIO, BALBACHESKY E PEÑALOZA, 1998).

⁶ A partir do ano 1937, a Universidade do Rio de Janeiro foi nomeada, por Gustavo Capanema, como Universidade do Brasil (UB). Capanema, atuou por um longo período como Ministro da Educação e Saúde (1934-1945). Desde a década de 1950, essa instituição é denominada, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), até os dias atuais.

No que diz respeito a missão da universidade, o debate gerou dois posicionamentos, o primeiro, trata daqueles que defendiam as funções básicas, como a pesquisa científica e a formação profissional, considerando esta última, uma função prioritária. A outra posição, considerava a universidade como lócus da cultura, da criação, produção e disseminação da ciência. Essas opiniões também foram objeto de discussão na 1ª Conferência Nacional de Educação,

realizada em Curitiba, em 1927, a partir da tese *As Universidades e a Pesquisa Científica*, apresentada por Amoroso Costa. A propósito, pode-se observar que, embora existissem posições divergentes, a tese defendida por Amoroso Costa, juntamente com o movimento liderado pela ABE, ainda que não houvesse dentro da Associação um conceito unívoco de ciência, era introduzir a pesquisa como núcleo da instituição universitária. (FÁVERO, 2006, p. 23)

Contudo, essa proposta de universidade não foi concretizada nessa década com a criação da Universidade do Rio de Janeiro. E tão pouco, com a Universidade de Minas Gerais, fundada pela técnica da aglutinação, reuniu as faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte, essa universidade acompanhou o modelo da URJ, voltada para a formação profissional.

Quanto a pesquisa no Brasil, considera destacar que, até a década de 1930, não foi a educação superior que a abrigou, mas uma série de outras instituições, os museus, os observatórios, os institutos de pesquisa, estes funcionavam em condições de extrema fragilidade, ao terem escasso investimento pelo Estado. Destacaram aquelas de utilidade pragmática, na qual apresentavam resultados imediatos, como os dedicados ao combate das epidemias humanas e ao desenvolvimento da produção agrícola, ligadas ao pleno progresso da economia e em grande número localizadas no estado de São Paulo.

Em 1887, foi criada a Estação Experimental de Campinas, depois Instituto Agrônomo de Campinas, para apoiar o desenvolvimento da cafeicultura. Em 1892, foi criado, em São Paulo, o Instituto Bacteriológico, destinado a produzir vacinas, conforme a orientação do Instituto Pasteur, de Paris. Seu objetivo era o combate às epidemias que assolavam o estado, principalmente a cólera, a febre tifoide e a peste bubônica, cuja incidência constituía empecilho à imigração estrangeira, então principal foco de suprimento da força de trabalho agrícola e industrial. Em 1899, nasceu o Instituto Butantã, para produção de soros antiofídicos, também em São Paulo. Em 1901, o Governo Federal criou, no Rio de Janeiro, o Instituto Soroterápico Federal, depois Instituto Manguinhos, com o fim de combater um surto de peste bubônica. Em 1928, foi criado em São Paulo, o Instituto Biológico como instrumento de combate à broca do café (CUNHA, 2007a, p. 193).

A Revolução de 1930, a qual levará Getúlio Vargas à chefia do governo provisório, determinou um novo tempo histórico no Brasil, anteriormente a essa Revolução, o Brasil vinha desenvolvendo a economia integrada ao capitalismo internacional, exportando matéria-prima e alimentos e importando combustíveis e produtos industrializados. Até que em consequência das contradições geradas por esse movimento, o país passou a substituir as importações por

produtos locais. “A partir de 1937, o Estado assume um novo papel: a intervenção direta e intensamente na economia, promovendo a industrialização.” (CUNHA, 2007a, p. 205).

No campo político, face ao desenvolvimento econômico, desencadeou um novo cenário representado pela extrema redução de influência dos latifundiários, especificamente dos cafeicultores paulistas, de maneira a gerar o aumento do poder da burguesia industrial, a centralização do aparelho do Estado, o estabelecimento de um regime político autoritário e uma forte repressão as manifestações da sociedade civil.

Cunha (2007a) evidencia que, referente a educação superior, nesse momento inicia a atuação de uma política educacional autoritária, em 1931, com a atuação de Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde⁷, este, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras, duradouro por trinta anos. Em suma, para o então Ministro da Educação, a universidade deveria ter uma função de caráter pragmático, ou seja, de ação imediata, mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação da elite, bem como, para a formação docente, particularmente, para o ensino normal e secundário.

Destaca-se, que, guiado pelo elitismo liberal da sociedade paulista e a sua preocupação com a educação superior e a capacitação para o trabalho, nesse período, algumas iniciativas, a exemplo, do apoio do setor produtivo, suscitaram na criação da Universidade de São Paulo (USP)⁸, em 1934, dentro das normas gerais da legislação de Francisco Campos e institucionalizada de forma parcial, conforme o modelo de universidade de pesquisa humboldtiano.

Foi criada também, a breve Universidade do Distrito Federal (UDF)⁹, de curta atividade, de 1935 a 1939, no Rio de Janeiro, entretanto, marcando significativamente a história da universidade brasileira, especialmente, pela luta de Anísio Teixeira, ao defender a universidade como espaço de investigação e de produção do conhecimento, sobretudo, do exercício da

⁷ O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Por meio da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. A instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Acerca dessa discussão, ver artigo de Mesquita, Almeida e Noletto (2021).

⁸ A USP, instituída por meio do Decreto nº 6.283/34, surge com as seguintes finalidades: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (art. 2º) (FÁVERO, 2006, p. 24)

⁹ A UDF, Fundada no Rio de Janeiro, capital da República, pelo Decreto Municipal nº 5.513/35, foi instituída, graças ao esforço, tenacidade e iniciativa de Anísio Teixeira, surge com uma vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no país, inclusive da USP, caracterizando-se como um empreendimento que procura materializar “as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à ABE e à ABC, empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (FÁVERO, 2006, p. 25 apud MOREIRA, 1989, p. 195)

liberdade e a efetivação da autonomia universitária. Nessa direção, Sampaio (1991), reflete acerca da democratização desse nível de ensino à população brasileira, ainda que, restrita a região sudeste do Brasil e predominantemente elitista.

Essas novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério ajudaram a criar uma demanda que foi amplamente explorada pelas novas classes médias urbanas em formação. Por isso e apesar de tudo, a universidade da década de 30 representa uma democratização, ainda que relativa, do ensino superior brasileiro. (SAMPAIO, 1991, p. 13)

Nos vinte anos que seguiram à criação das primeiras universidades, a educação superior não experimentou nenhum crescimento mais significativo, bem como, ocorreram poucas reformas. Todavia, entre os anos de 1940 a 1960, o sistema de ensino superior ganha corpo, por meio do desenvolvimento das universidades federais, o estabelecimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira universidade católica ligada à rede privada e o desenvolvimento do sistema estadual em São Paulo, desencadeando na criação de outras instituições menores, estaduais e locais, em outras regiões. Ademais, o desenvolvimento do sistema federal, se deu em grande medida, devido a federalização de algumas UEs criadas na década de 1930 e início dos anos 40. (SAMPAIO, 1991).

O estudo conduzido por Sampaio, Balbachesky e Peñaloza (1998), pelo Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo (NUPPs/USP), evidenciou que essa fase caracterizou não só o fim das iniciativas dos grupos locais e regionais de constituírem as suas próprias universidades, no âmbito da responsabilidade do Estado, mas, principalmente, pela diminuição no número de UEs no sistema de ensino superior em seu conjunto.

As autoras destacam também que, essa diminuição, ocorreu devido ao processo de federalização das IES, ou seja, a criação de novas universidades federais, mediante as instituições estaduais e privadas. Esse período tem o seu término, por volta do ano de 1964, no entanto, em 1960 e 1961 foram os anos em que o processo de federalização ocorreu de forma mais intensa. Foram federalizadas as universidades do Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Universidade de Juiz de Fora e mais vinte e quatro escolas e faculdades isoladas.

A pressão pela federalização, contava com o apoio dos estudantes que requeriam a ampliação de vagas e gratuidade do ensino, além disso, professores e funcionários pleiteavam o enquadramento no regime dos servidores federais. Somado a esses fatores, a federalização aparecia reforçada devido à escassez no orçamento do Estado, insuficientes para atender as demandas das universidades.

Nesse contexto, o recém-criado Conselho Federal de Educação (CFE), em 1962, se opõe ao modelo de federalização, na defesa que as vagas nas IES públicas deveriam ser ampliadas e não o processo que estava ocorrendo. Desta feita, encerra-se o período de federalização das UEs.

Com a deposição do presidente Getúlio Vargas em outubro de 1945, chega ao fim o período do Estado Novo, esse tempo demarca uma nova fase na história do Brasil. Em consequência, em 1946, inicia-se um movimento em prol da redemocratização do país para repensar o regime autoritário até então vigente.

Durante o Governo Provisório instalado após a queda do Estado Novo, o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha e o Presidente José Linhares sanciona o Decreto-Lei nº 8.393, em 17 de dezembro de 1945, no qual, na ocasião, concedeu autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil (UB), e deu outras providências.

De acordo com Fávero (2006), em concordância aos documentos institucionais da Universidade do Brasil, a autonomia outorgada não chegou a ser implementada, o que revela, um dos grandes desafios enfrentados até a atualidade pela universidade. Referente a pesquisa científica, o avanço ocorrido durante a era Vargas, chega à década de 1950 com uma grande frustração. Nessa ocasião, multiplicaram as universidades destinadas a formação profissional, sem compromisso com a pesquisa e a produção do conhecimento.

Nos trinta anos que seguiram à criação das primeiras universidades a sociedade mudou rapidamente. A partir da década de 1950, acelerou-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico, em decorrência das várias transformações, houve por parte da sociedade, a consciência quanto a situação da universidade no Brasil, de maneira, a criar uma nova demanda para a educação superior.

Assim, com o crescimento das multinacionais, desencadeou, um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias, nessa via, o diploma de ensino superior representava uma garantia de acesso a esse mercado. Foi a demanda por ensino, e até mesmo pela necessidade do diploma, que impulsionaram as reivindicações por transformações da década de 1960.

1.1.2 A universidade no Brasil pós-reforma universitária de 1968

De acordo com Sguissardi (2006), nos anos 1950 e início dos anos 1960, no auge das ideias e políticas ligadas ao Nacional-Desenvolvimentismo, o Brasil vive um momento intenso de reformas para “extinguir os estrangulamentos existentes que impediam o desenvolvimento do país.” (CUNHA, 2007b, p. 46). Essas reformas, foram denominadas, Reformas de Base, a saber, dentre elas, incluía a Reforma Universitária, encorajada pela significativa participação

estudantil,¹⁰ por efeito dos esforços da União Nacional dos Estudantes (UNE), uma das principais entidades ligadas à luta política, apoiada por vários intelectuais da esquerda, buscavam por um novo modelo de universidade que associasse o ensino e a pesquisa em outra configuração, dentre outras exigências, a exemplo:

Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses seminários são discutidas questões relevantes como: a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos. (FÁVERO, 2006, p. 29)

Nesse ponto, o movimento em torno da modernização do país, atinge seu ápice, com a criação da Universidade de Brasília (UnB), por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, instituída pelo Presidente João Goulart. Segundo Oliveira, Dourado e Mendonça (2006) consistindo na mais moderna universidade¹¹ criada naquele período, entendida como centro da produção de conhecimento para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do país, e ainda, como modelo de referência para as escolas de educação superior do Brasil, além disso, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram os principais idealizadores dessa instituição. Para Darcy Ribeiro, numa universidade,

[...] o único compromisso que se pode ter em matéria de ideias é com a busca da verdade”, já que “toda ideia é provisória, toda ideia tem que ser posta em causa, questionada. Tudo é discutível, sobretudo numa universidade. Este é o espírito de Anísio. Com este espírito que a UnB foi pensada. (RIBEIRO, 1986, p. 2).

A UnB representou a ruptura com a universidade aprisionada ao modelo de outro tempo histórico, configurando uma instituição que busca estudar, compreender e solucionar os problemas da nação, atendida aos avanços das artes, das ciências e da filosofia em âmbito nacional e internacional. “A UnB é a ambição mais alta da inteligência brasileira.” (RIBEIRO, 1986, p. 6). Portanto, corresponde ao ideário de modernização que se articula a uma promessa de nação brasileira socialmente integrada e desenvolvida, demarcando a materialização do espírito de uma época. Nesse mesmo período foi instituída a Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano de 1960.

Importa salientar que durante esse período de idealização da UnB, a sociedade civil organizada e a comunidade universitária envolvidas por um intenso entusiasmo cultural em

¹⁰ A respeito consultar FÁVERO, M. L. A. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

¹¹ O objetivo era dar a Brasília uma universidade que, refletindo a época, fosse também fiel ao pensamento universitário brasileiro de promover a cultura nacional na linha de uma progressiva emancipação. Para tanto, impunha-se dar ênfase a instituições dedicadas à pesquisa científica e à formação de cientistas e técnicos capazes de investigar os problemas brasileiros, com o propósito de dar-lhes soluções adequadas e originais (SGUISSARDI, 2006, p. 282).

defesa da pedagogia libertadora, em 1959 os educadores da época lançam o Manifesto dos Educadores, inspirado no Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, na luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Todo esse movimento, originou a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Lei nº 4.024 de 1961, depois de treze anos de discussão no Congresso Nacional. (SGUISSARDI, 2006).

Mais a frente, ao atenuar as exigências frente a mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações nas ruas, os estudantes exigiram do Governo resoluções quanto aos problemas mais intensos da universidade, dando sequência a Reforma Universitária de 1968, promulgada pelo Governo Federal, a partir de uma proposta elaborada por Darcy Ribeiro para a UnB, incluindo as novas ideias do movimento estudantil e docente.

Segundo Fávero (2006), a resposta mais próxima à proposta, deu-se, por meio do Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade”, exigindo do Governo uma ação eficaz e resoluções que atendessem as propostas da reforma universitária. Conforme destaca Cunha (2007b, p. 47), “a reforma universitária se daria pela modernização do ensino superior e a sua reorientação pedagógica em função dos interesses populares, o que seria assegurado pela participação dos estudantes na direção do ensino superior.”

Contudo, o que prevaleceu foi a preservação do monopólio de poder nas mãos das camadas conservadoras sem o avanço efetivo na solução dos problemas destacados pela comunidade universitária. Em concordância ao relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho em 1968, seguem alguns pontos destacados.

A universidade se expandiu, mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entrar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação. [...] podemos dizer que o sistema, como um todo, não está aparelhado para cultivar a investigação científica, pois, (...) mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 20).

Como desdobramento dessas ações sobressaíram algumas medidas, tomando forma de uma legislação básica da Reforma Universitária, decretada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, na qual reformulou o ensino superior, fixando providências tais como: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos, a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação, bem como, a extinção da cátedra. Algumas dessas determinações, teve apenas caráter nominal.

Portanto, um novo modelo de universidade foi implantado no ano de 1969, sob um regime político extremamente autoritário respectivo a Ditadura Militar (1964-1985), por efeito, as universidades foram mantidas em situação de suspeita e intensa vigilância policial, a exemplo dessa repressão política nas universidades, dois anos após a criação da UnB, o reitor, o vice-reitor e o conselho diretor foram demitidos, professores e estudantes foram presos.

De forma sintetizada, o período que se inicia no Brasil colônia até o ano da Reforma Universitária, de acordo com a Tabela 1, com destaque para as primeiras três décadas deste século, o número de instituições de ensino superior passou de 14, para 86, sendo que 72 deles foram criados ao longo da década de 1920. As mudanças que ocorreram não foram somente de ordem quantitativa, ocorreram impasses, tornando a caminhada complexa e repleta de desafios.

A educação superior passou a dar maior ênfase à formação tecnológica para atender as demandas do desenvolvimento industrial, que, por sua vez, exigia uma base científica melhor. Exemplos disso foram as criações das escolas politécnicas, por exemplo a escola de Minas Gerais e as escolas superiores de agricultura e de farmácia, que se multiplicaram nesse período.

Tabela 1 - Expansão do Sistema do Ensino Superior – Brasil – 1890-1968

Período	Nº de escolas de Ensino Superior criadas no período	Nº de escolas de Ensino Superior Total
Até 1890	14	14
1890 - 1930	72	86
1930 - 1945	95	181
1945 - 1960	223	404
1960 - 1967	265	669
1967 - 1980	206	875

Fonte: Teixeira (1988)

Entre 1890 até 1980, o número de IES subiu de 14 para 875, ou seja, 615 % em 8 décadas. Entre 1930 e 1967, o número de instituições sobe de 86 para 669, destacando um aumento de 7 vezes em 37 anos. Teixeira (1988), relata que o crescimento da educação superior nesse período, “é a maior expansão de ensino já registrada.” (p. 126). Justificando também que esse significativo crescimento se deu devido a multiplicação das instituições existentes, a criação de novas escolas de ensino superior e a sua imediata elevação por meio da diversificação de novos cursos.

Importa destacar que nos anos finais do período imperial até meados da República Velha (1890 a 1930), no Brasil, não tínhamos consolidado a ideia de universidade e sim faculdades isoladas, seguia-se o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, que

visavam assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social. Ressalta-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração.

Foi no período da República populista (1954-1964) que ocorreu a criação e consolidação das grandes universidades, fundamentadas no modelo norte-americano de organização, constituídas em grande medida pela federalização das IES estaduais ou privadas existentes, de modo geral, nas capitais dos estados.

Cunha (2000) destaca que as piores consequências vivenciadas pela universidade foram durante o intervalo vivenciado pela Ditadura Militar, todavia, representou também um tempo em que a universidade obteve maior impulso. E, a partir da finalização desse tempo de autoritarismo político e ideológico, inicia-se na década de 1980 os movimentos pela democratização do país, corroborando para que novos debates acerca da universidade pública se destacassem e qual seria o seu papel nesse novo ciclo que iniciará.

A legislação da Reforma de 1968, que buscou implantar no Brasil o ideal da universidade, da indissolubilidade de pesquisa, do ensino e da extensão, vigora até hoje no ensino superior brasileiro, que, por sua vez, persevera ainda no postulado da igualdade das competências e dos títulos. (SAMPAIO, 1991, p. 27)

A Reforma Universitária, ainda que em sua esteira viabilizou um novo modelo de educação superior privada de perfil empresarial possibilitou a expansão de instituições voltadas para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciadas da atividade de pesquisa. Está, porém, representou sobretudo um grande marco histórico-social para a universidade brasileira, conforme destaca Martins (2009).

A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então - salvo raras exceções - estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. Nos últimos 35 anos, a pós-graduação tornou-se um instrumento fundamental da renovação do ensino superior no país. Sua implantação impulsionou posteriormente um vigoroso programa de iniciação científica, que tem contribuído para articular pesquisa e ensino de graduação e impulsionado a formação de novas gerações de pesquisadores (MARTINS, 2009, p. 16).

A Lei permitiu uma nova reformulação e atualização dos objetivos da universidade, da sua estrutura acadêmica, didática e administrativa, na busca de autênticos padrões de

funcionamento. Esse importante período iniciado na história da universidade, reverbera nas suas principais atividades acadêmicas até os dias atuais, marcando especialmente a carreira docente e a produção científica. Conforme explicita Florestan Fernandes (1974, p. 3) dentre os aspectos positivos e negativos relativos à elaboração da Reforma pelo GT, houve “consciências que lutaram efetivamente pela reforma universitária como um processo de reconstrução interna da universidade brasileira”.

E continua com profícuas reflexões sobre o relatório do GT que gerou o documento da Reforma como um primeiro passo da universidade da direção do caminho certo, afirmando que

construído como uma peça literária de vigor e como um documento educacional “participante”, o “*Relatório*” possui méritos que não deve ser subestimado. Ele contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais, com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem (FERNANDES, 1974, p. 4).

O autor argumenta que a propagada crise da universidade não é outra coisa, senão o próprio caos que perpassa a sociedade e a sua carência de bases democráticas diante de minorias privilegiadas e egoístas que monopolizam o poder e impõem suas vontades, como se as mesmas fossem a vontade coletiva da nação. Por isso, a reconstrução da universidade só será de fato possível quando a própria sociedade reconstruir-se e modificar suas relações com a educação escolarizada, a cultura e o pensamento intelectual. Nesse sentido, a reforma universitária, propôs a estruturação interna da universidade a partir de modelos democráticos e da contestação da ordem social imposta, reivindicando que ela própria se democratize.

1.2 A expansão e mercantilização da Educação Superior

No decorrer da década de 1970 e 1980, o movimento de expansão da educação superior iniciado na década de 60, toma corpo. No setor público houve a multiplicação de cursos nas universidades, o que gerou, a necessidade de aumentar o quadro docente, de maneira, a convergir com a manipulação clientelista, ao ofertar essas oportunidades de emprego e absorver pessoal pouco qualificado, contribuindo para desvalorizar ainda mais os critérios que estabelecem o funcionamento qualitativo de uma universidade. E ainda, após um longo período de federalização das UEs, é no início da década de 80, que, retoma-se o crescimento das IES.

A industrialização e a urbanização promoveram uma maior diversificação das atividades econômicas, da divisão social do trabalho e, com ela, das necessidades educacionais institucionalizadas. Minto (2011) evidencia que os novos padrões de desenvolvimento das forças produtivas e da acumulação criaram, por assim dizer, uma demanda por educação.

As transformações pós-crise capitalistas dos anos 1960-70 pavimentaram o caminho da compressão permanente e progressiva das “políticas sociais”, entendidas aqui como conquistas efetivas das classes trabalhadoras, implicando o aprofundamento das

intervenções do capital nas suas diferentes etapas: da formulação, passando pela sua execução e chegando à compilação dos resultados. Exemplo claro disto é o destino dos gastos públicos/estatais com a educação, que passam a ser progressivamente incluídos como demanda do capital: para investir nas áreas ditas “sociais” é necessário ter intermediações progressivamente maiores do capital, isto é, de atividades que gerem/reproduzam a mais-valia produzida socialmente. (MINTO, 2011, p. 150).

Nesse processo de desenvolvimento das forças produtivas, houve um crescimento no setor privado, passando de 44% no ano de 1960, para 63,3% na década de 1980, conforme destaca a Tabela 2, na realidade foi o principal responsável pela expansão da educação superior nesse período. Em cerca de vinte anos, o número de matrículas na educação superior vai de 98.892 (1961) para 1.345.000 (1980).

Tabela 2 - Evolução das Matrículas em IES Públicas e Privadas - Brasil 1960-1980

Ano	Total de Matrículas	% de crescimento	Matrículas Instituições Públicas	Matrículas Instituições Privadas	% das Matrículas privadas sobre o total
1961	98.892		55.332	43.560	44,0
1962	107.299	9	64.024	43.275	40,3
1963	124.214	16	76.786	47.428	38,2
1964	142.386	15	87.665	54.721	38,4
1965	155.781	9	87,587	68.194	43,8
1966	180.109	16	98.448	81.667	45,3
1967	212.882	18	121.274	91.608	43,0
1968	278.295	31	153.799	124.496	44,7
1969	342.886	23	185.06	157.826	46,0
1970	425.478	24	210,613	214.865	50,5
1971	561.397	32	252.263	309.134	55,1
1972	688.382	23	278.411	409.971	59,6
1973	772.800	12	300.079	472.721	61,2
1974	937.593	21	341.028	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	410,225	662.323	61,8
1976	1.044.472	14	395.61	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	428.516	708.554	62,3
1978	1.267.559	11	487.967	779.592	61,5
1979	1.298.331	2	490.078	808.253	62,3
1980	1.345.000	4	493.000	852.000	63,3

Fonte: Sampaio (1991)

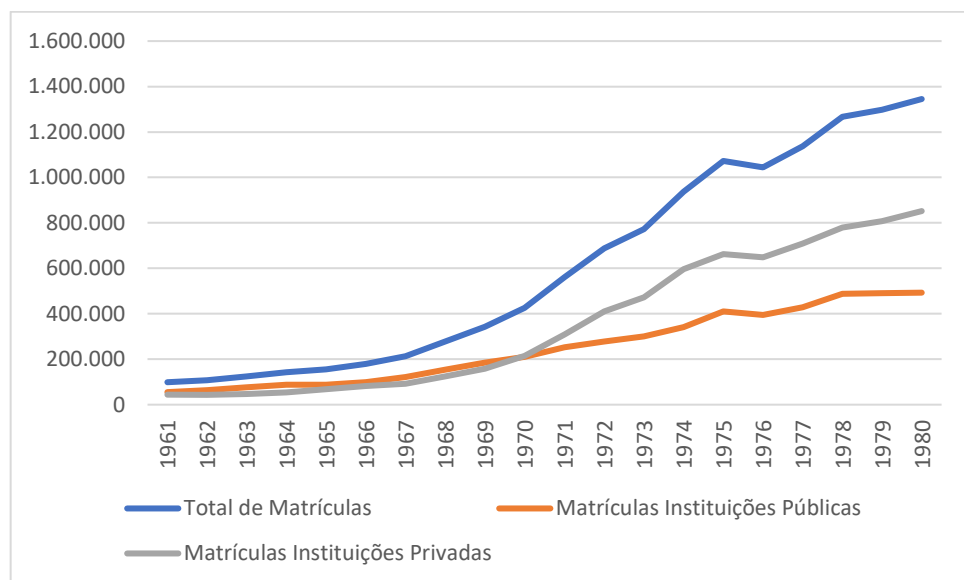
Conforme exposto na tabela acima, percebe-se também que anterior a reforma universitária, as matrículas concentravam nas IES públicas. Após a reforma, nota-se um crescimento significativo no número de matrículas tanto na rede pública como nas IES privada. Todavia, entre os anos de 1961 a 1970, as IES públicas apresentaram aumento de 281% nas matrículas, enquanto as instituições privadas apresentaram crescimento de 394%, invertendo-se as proporções. Constatou-se, assim, um total geral de 330% de crescimento das matrículas em 10 anos (1960-1970).

No final dos anos sessenta e início da década de setenta, as políticas de financiamento e credenciamento em âmbito global, buscavam atender a uma demanda crescente por educação superior. De acordo com Klein (1992) e a sua pesquisa sobre as Políticas de Ensino Superior no Brasil vinculada ao (NUPPs/USP), o objetivo dessas políticas eram claros, e visavam

de um lado, reforçar e aprimorar o setor público de ensino - que pouco cresceu - e, de outro lado, criar mecanismos de estabilização para o setor privado - que cresceu muito - através de repasses indiretos de recursos governamentais. Na esfera do credenciamento, tratava-se de legitimar - através de critérios nem sempre rigorosos - o reconhecimento de novos cursos e instituições, que se multiplicavam em ritmo acelerado (KLEIN, 1992, p. 2).

O Gráfico a seguir evidencia a participação da esfera privada nesta expansão no período.

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Superior por dependência administrativa – Brasil – 1961-1980



Fonte: Sampaio (1991). (Elaboração própria)

A expansão acelerada da educação superior privada nesse período de 1961 a 1980, segundo os apontamentos de Sampaio (1991), justifica-se devido “[...] o afastamento cada vez

maior do modelo único para o qual a legislação de 1968 julgava que o ensino superior deveria convergir.” (p. 18). Entretanto, essa desigualdade na oferta está presente desde o início da implantação de cursos e faculdades no Brasil, havendo uma continuidade dessa lógica de expansão para regiões e territórios mais capitalizados do país, modelando um sistema de educação superior convergente com as características desiguais na esfera geográfica, social, econômica e cultural do Brasil.

A partir do início da década de 1970, com o choque do petróleo, iniciou-se um período de recessão econômica por meio da inflação e do alto índice de desemprego. O intervencionismo estatal característico do Estado do Bem-estar social passou a ser criticado virulentamente pelos neoliberais e neoconservadores, que passaram a defender a retomada e o fortalecimento da livre economia de mercado, a retirada do Estado da esfera econômica, uma maior articulação do Estado com os interesses do setor privado, a aplicação de modelos gerenciais e mercadológicos na gestão pública e a redefinição dos direitos sociais (FERREIRA, 2009, p. 68).

Com as mudanças ocorridas no capitalismo em escala mundial, inicia-se na década de 1970 o processo de mercantilização da educação superior acompanhada de grandes transformações nas IES, ainda que, essas alterações só tenham adquirido visibilidade no Brasil a partir dos anos de 1990. (MANCEBO, 2010).

Acerca desse período, houve uma queda significativa nos ritmos do crescimento das economias capitalistas, que passaram a registrar declínio e estagnação, por conseguinte, redução nos lucros. Marx (2015) explica que essa tendência tem relação direta com o processo de acumulação do capital, pois este, ao elevar os níveis de produtividade, provoca crises cuja superação requer, dentre outras medidas, o aumento da exploração sobre o trabalho.

Assim, destaca Harvey (2011, p. 18), que “as crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo. Geralmente levam a reconfigurações, novos modelos de desenvolvimento, novos campos de investimento e novas formas de poder de classe.”

No contexto histórico demarcado a partir da crise da década de 1970¹², o capital iniciou a construção de novas configurações, de forma a buscar resoluções no neoliberalismo, promovendo ações como o barateamento da mão-de-obra por meio da reestruturação dos processos de trabalho, a flexibilização do trabalho e da produção de mercadorias, a desregulamentação e aberturas para o mercado externo, as políticas de ajuste fiscal e as privatizações, incluindo também as parcerias público-privado, ou seja, os serviços e

¹² Essa crise, representou uma notável virada histórica com ênfase na tendência dominante nas sociedades capitalistas, de maneira a gerar um novo padrão tecnológico e um novo modo de produção, denominado modelo toyotista. Como consequência, iniciou um processo de desvalorização dos direitos econômicos e sociais historicamente garantidos, para adotar as ideias neoliberais, em defesa de um Estado mínimo e a supremacia das ideias monetaristas, formando um novo modelo de sociedade. o Estado de bem-estar social entrou em crise nos principais países do Primeiro Mundo. Para uma análise, ver Singer (1995).

consequentemente recursos públicos transferidos para a esfera da iniciativa privada. (HARVEY, 2011).

Com a reabertura política após anos de opressão, os movimentos sociais cresceram bastante. Eles tiveram uma ampla mobilização, inserindo suas demandas e visões na construção da Constituição, uma vez que os movimentos sociais têm as suas especificidades e trazem para o tecido social demandas específicas que são importantes, como por exemplo os movimentos em defesa da educação pública, que tiveram participação profícua na elaboração do capítulo dedicado “à educação na constituinte de 1987–1988, a realização das Conferências Nacionais de Educação, os difíceis anos de luta pela elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que cumprisse um papel construtivo na estruturação da escola pública” (LEHER, 2019, p. 2).

Portanto, com o fim da Ditadura Militar na década de 1980 e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF de 1988), conhecida como a “Constituição Cidadã, por ter avançado na garantia de direitos sociais, dentre eles, a educação” (CARVALHO, 2018, p. 47), reascendeu o debate político silenciado nas duas décadas anteriores, com tal efeito, representou um grande avanço de modo geral para a sociedade brasileira, bem como, para a educação superior.

De acordo com Saviani (2010), a Constituição “consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único.” (p. 10).

Compete destacar que, no Brasil apesar da tendência de privatização que se delineou no final do Império e ao longo da Primeira República, até a CF de 1988 prevaleceu o modelo napoleônico de universidade, assentada na especialização e profissionalização, “[...] formadora dos quadros necessários ao Estado.” (SGUISSARDI, 2006, p. 276), bem como, sua forte presença e regulação da educação superior, em especial nas universidades.

A partir da década de 1980, Marco Maciel, Ministro da Educação, no qual exerceu seu mandato entre os anos de 1985 a 1986 na gestão do presidente José Sarney (1985 – 1990) o primeiro presidente após o término da Ditadura Militar, nesse período, inicia-se um período de inclinação para a universidade de ensino, ou seja, o modelo anglo-saxônico alinhado as demandas do mercado, introduzido em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior), legitimado no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB/1996, de maneira a distinguir universidade e centro universitário, conforme enfatiza Saviani (2010).

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. Por esse caminho o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. Nesse modelo a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado. (p. 11)

Nesse novo contexto, aprofunda-se a tendência de conferir a educação superior uma semelhança a mercadoria, ou seja, a educação como um bem de serviço negociável e vulnerável a gestão de grandes grupos empresariais de ensino que recorrem ao capital internacional e negociam suas ações na Bolsa de Valores, como menciona Oliveira (2009, p. 740) “A educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável”, como é o caso brasileiro e seus oligopólios educacionais, a exemplo da Anhangera Educacional e sua perspectiva claramente empresarial, uma instituição com fins lucrativos, que tem por foco aos alunos de baixa renda. Esta IES conta com ações na Bolsa de Valores do estado de São Paulo, na qual uniu a outros grandes grupos, como a Estácio de Sá, Kroton Educacional, do Grupo Pitágoras e pela Sociedade Educacional Brasileira (SEB), conforme explica Oliveira (2009).

No início desta década, ao se identificar que o setor de educação superior sofreria rápida expansão, a atenção dos fundos de investimento voltou-se para essa área, ocasião em que foram constituídos os primeiros fundos de investimento exclusivamente direcionados à educação. Esses fundos têm condições de injetar altas quantias em empresas educacionais, ao mesmo tempo em que empreendem ou induzem processos de reestruturação das escolas nas quais investem, por meio da redução de custos, da racionalização administrativa, em suma, da “profissionalização” da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva claramente empresarial. Essa perspectiva racionalizadora é fundamentalmente orientada para a maximização de lucros, chegando ao paroxismo em algumas situações. (p. 743).

Referente as essas empresas educacionais citadas acima, segundo dados publicados pela Revista Retratos do Brasil (n. 13, 2008), juntas, estas ações captaram R\$ 1,9 bilhão, em 2007 e 2008, e grande parte delas foi comprada por estrangeiros, iniciando em seguida o processo de compra de outras instituições em diversas regiões do país. Portanto, ao concebermos a universidade no contexto da educação formal e a sua dimensão escolar, cabe a reflexão de Azanha (1993) sobre o inviável caminho para a construção do conhecimento ao tomar as escolas como empresas.

A ação educativa, tanto na sua dimensão individual e coletiva, requer uma consciência clara dos objetivos educacionais e dos valores a eles ligados. Sem essa consciência não é possível definir responsabilidades num sentido ético e social. Analogias entre escolas e empresas poderão obscurecer esse aspecto fundamental da educação (p. 78).

Com a instituição da reforma universitária (Lei 5.540/68) que estimulou a instalação de instituições isoladas privadas de ensino superior mediante as autorizações do Conselho Federal de Educação, consolida-se as denominadas universidades corporativas, das quais ampliaram e diversificaram as universidades privadas.

Mas tais instituições não se limitam aos próprios funcionários. Seu público-alvo é bem mais amplo. Elas visam treinar seus clientes criando “departamentos de educação do consumidor” por meio dos quais todos, revendedores, distribuidores, atacadistas, fornecedores e clientes são levados a conhecer a “filosofia da empresa” e colocá-la em prática no mercado. (SAVIANI, 2010, p. 12)

Conforme Singer (1995), esses elementos ratificam que a doutrina liberal¹³ na condução da Reforma de 1968, e seus desdobramentos nas duas décadas seguintes propiciou a organização de estabelecimentos universitários que obedecem às leis de mercado, e não aos interesses fundamentais da sociedade. Criou-se, assim, um sistema de ensino empresarial, no qual a qualidade da formação oferecida está em segundo plano e a pesquisa científica praticamente ignorada.

Nos anos 1990, com a intensificação da globalização, o Brasil adapta-se ao modelo neoliberal, desencadeando um processo de influência nas políticas sociais, no qual está em curso até os dias atuais, dado que tem diminuído ainda mais os investimentos em bens sociais como a educação “[...] apregoando o neoliberalismo como a única possibilidade de ajuste e de sobrevivência, ainda que a um elevado custo social.” (DOURADO, 2002, p. 235).

Saviani (2020) evidencia que “a chamada era do ouro que se desenvolveu a partir do final da Segunda Guerra Mundial com o “Estado do Bem-Estar” sob a égide do liberalismo keynesiano esgotou-se na década de 1970 com o fenômeno que ficou conhecido como reconversão produtiva.” (p. 11). Essa nova ordem socioeconômica e política instaurada denominou-se neoliberalismo, refletido na política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher na Inglaterra (1979–1990) e de Ronald Reagan nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989.

Esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (FIORI, 1998, p. 116). A reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa (SAVIANI, 2020, p. 11).

¹³ Na visão liberal, a sociedade é entendida como composta de indivíduos igualmente proprietários que dispõem livremente de seus bens. Portanto, as categorias-chaves do Liberalismo são a propriedade, a igualdade e a liberdade, nessa ordem. E não como se difundiu em decorrência da Revolução Francesa, liberdade, igualdade e fraternidade. Ver, Saviani (2020).

Na América Latina, a orientação neoliberal foi introduzida por meio do Consenso de Washington, na ocasião de uma reunião promovida em 1989 por John Williamson e que contou com a finalidade de discutir sobre as reformas sugeridas por diversos organismos internacionais, necessárias à política latino-americana, por exemplo, um rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por intermédio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias no intento de cortar profundamente os gastos públicos. Além da desregulação dos mercados e privatizações. (SAVIANI, 2020).

A carta Constitucional de 1988 dividia a euforia política com o cenário de crise financeira que atingia quase todos os países da América do Sul, culminando numa rigorosa crise inflacionária. Carvalho (2006), ratifica que o capital anunciava indícios da necessidade de sua reestruturação. As políticas sociais do Estado, conquistadas e instituídas na CF de 1988, sofreram excessivos ataques da chamada Agenda Neoliberal, especialmente a partir da década de 90. (DOURADO, 2002).

Nesse período, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) defensores do neoliberalismo para disseminar seus princípios, intensificaram sua efetiva influência na elaboração das políticas educacionais brasileira, agravando as dificuldades já enfrentadas historicamente pela educação brasileira, este movimento foi iniciado a partir da década de 1980.

Tanto a LDB/1996 quanto a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 primaram pela expansão da escolarização, não garantindo condições mínimas de qualidade, ou seja, trata-se de uma educação voltada apenas para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente. Outro exemplo claro, é o texto que rege o PNE (2014-2024) no qual conta como prioridade da educação pública brasileira, retirar as pessoas mais pobres da condição de analfabetismo, permitindo assim que sejam integradas ao mercado de trabalho, para a realização de atividades que exigem baixa qualificação.

A influência do Banco Mundial e sua atuação na América Latina, conforme Carvalho (2006) aponta, sugeria focalizar a racionalidade instrumental, eficiência e inovação do sistema educacional. Nesse sentido, novos conceitos foram elencados nas reformas educacionais, como por exemplo: avaliação, diversificação, diferenciação, flexibilização curricular e privatização, revelando o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação.

A expansão da educação superior e sua privatização ocorre na mesma medida das mudanças ocorridas na produção econômica em decorrência do agravamento do capital. Nesse

ponto, a reestruturação produtiva ¹⁴ganha força a partir da reforma gerencialista do Estado brasileiro, em curso até os dias atuais, empreendida em 1995 pelo então ministro da Reforma do Estado Bresser-Pereira, elaborada no âmbito do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)¹⁵ durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC/1995-2002).

Acerca da administração pública fundamentada nos princípios gerencialista ou gerencial de uma empresa, cabe examinar que essa perspectiva se mostra como objetivação da racionalidade neoliberal na premissa da mercantilização, ou seja, está aliada a um modo de efetivar princípios e práticas do campo privado e empresarial, nas instituições (NOLETO, 2018).

Sob uma aparência objetiva, operatória e pragmática, a gestão gerencialista é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em custos ou em benefícios. Indo buscar do lado das ciências exatas uma cientificidade que elas não puderam conquistar por si mesmas, as ciências da gestão servem, definitivamente, de suporte para o poder gerencialista. Elas legitimam um pensamento objetivista, utilitarista, funcionalista e positivista. Constroem uma representação do humano como um recurso a serviço da empresa, contribuindo, assim, para a sua instrumentalização (GAULEJAC, 2007, p. 37).

Frente a um processo de mercantilização ou “quase mercado” na educação superior, Noleto (2018, p. 63) reflete que, “o sistema de ensino superior passa a ser orientado e estruturado, sob os interesses de empresários do campo do ensino privado, nas sinalizações do mercado”. Assim a flexibilidade e a competitividade têm se materializado no âmago das IES.

Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 35) embora a Reforma do Estado não tenha sido aplicada integralmente conforme a sua formulação, “definiu uma racionalidade que penetrou profundamente o coração do Estado no que diz respeito à sua estrutura, atuação,

¹⁴ Segundo Anes (2021, p. 278), trata-se de uma nova organização do trabalho e um regime de acumulação flexível, que aposta e investe na flexibilidade do mercado e do trabalho, como também na criação de novos setores de produção, formas diferenciadas e inovadoras de oferecer serviços. E junto a este novo regime, priorizou-se também a elevação do nível de exigência estabelecido em favor de maior qualificação profissional dos trabalhadores para atender e responder às transformações do mundo do trabalho, e de modo especial às transformações ligadas às inovações tecnológicas da produção. Movimento este que, por conseguinte destacou, e ainda destaca nos dias atuais, o papel fundamental que o conhecimento exerce sobre as ações que visam garantir não apenas a reprodução do capital, mas também sua expansão e sua reorganização produtiva.

¹⁵ “Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade as instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público.” (Fernando Henrique Cardoso, 1995, p. 10). Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-Estado-1995.pdf>> Acesso em: 02 jun. 2022.

elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas em todos os campos, inclusive na educação superior”.

Por intermédio dessas circunstâncias, puderam ser verificadas profundas modificações na cultura e no cotidiano das instituições, nas relações entre o Estado e as instituições públicas e privadas, entretanto, especialmente, na formação dos alunos nas diversas IES, no trabalho docente e do pesquisador desse nível de ensino.

Tal lógica implicou em substantivas alterações no campo educacional, no que concerne à organização jurídica das instituições educativas, transformando as universidades públicas em organizações sociais, possibilitando dentre diversos aspectos, novos moldes de regulação, gestão e privatização. (DOURADO, 2002).

Além disso, críticas foram tecidas quanto a missão da universidade pública, assim como destaca o Presidente da República daquela época. “Uma das críticas essenciais do governo FHC é a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho, como resultado do modelo concebido pela Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (CARVALHO, 2006, p. 3)

Desse modo, a interação entre o Estado e essas organizações sociais se daria por meio de um contrato de gestão, neste estariam elencados os serviços que deveriam ser prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveriam ser transferidos anualmente, do governo para a organização. (CARVALHO, 2006). Ações similares a gestão empresarial, que indicava adesão de um modelo de administração gerencial para as instituições públicas. Com destaque para o Ministério da Educação (MEC) como ator fundamental nos empreendimentos da agenda de reformas do governo FHC.

Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital. (DOURADO, 2002, p. 237)

Essas ações efetivadas no âmbito educacional em sintonia com a lógica dos organismos multilaterais ao elaborarem as políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais que tratam de diretrizes alinhadas ao neoliberalismo elaboradas pelo Governo Federal orientam a educação no Brasil, dentre outros, suscitaram também na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) outra importante política educacional, após oito anos de longa tramitação no Congresso Nacional, sancionada pela Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996. Segundo Dourado (2002), essa lei foi aprovada negligenciando parte das bandeiras levantadas pela sociedade civil, e ainda, sob a ideologia da globalização econômica e os novos preceitos das relações sociais e as mudanças tecnológicas.

Todavia, a LDB Lei nº 9.394/96, sendo o principal documento de referência básica para a educação nacional e promulgada sob a égide da CF de 1988, trouxe um conjunto de dispositivos para a educação superior no seu respectivo capítulo, destacando dentre eles: 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. (DOURADO, 2002).

A LDB Lei nº 9.394/96 estabeleceu também, em seu art. 87, que a União no prazo de um ano deveria encaminhar ao Congresso Nacional a proposta de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶, configurando e indicando as diretrizes e metas para a Década da Educação (1996 – 2006), nessa perspectiva demarcando as políticas educacionais para o país. Dourado (2002), destaca que a proposta do PNE foi aprovada na contramão dos ideais da sociedade civil e elenca alguns entraves dessa política para a educação superior pública, a saber:

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 esferas pública e a privada. (DOURADO, 2002, p. 243)

Referente a LDB, a atuação política e os conflitos de interesses, em linhas gerais, produziram um texto que combinou a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Logo, essa política configurou-se no sucateamento da escola e universidade pública devido à redução drástica de financiamento do governo federal.

Nesse aspecto, Carvalho (2006) reflete que esse cenário, atenuou a privatização no interior das instituições ao se verem estimuladas a realizarem parcerias entre a universidade pública e fundações privadas¹⁷, com o intuito de ter condições materiais para desenvolver suas atividades e ainda complementar o salário dos docentes.

¹⁶ Ver, Cury (2011).

¹⁷ Sobre a relação entre as fundações privadas e as universidades públicas, consultar: Sguissardi (2002).

Dentre outros feitos realizados durante o governo FHC, foi a alteração no Crédito Educativo (CREDUC)¹⁸, programa do governo federal, criado em 1975, com o objetivo de conceder empréstimo a estudantes de graduação para o pagamento de mensalidades. Devido ao alto índice de inadimplência, por meio da medida provisória nº 1.865-4, de 1999, esse programa foi substituído pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), estabelecido pela Lei nº 10.260, em 12 de julho de 2001, “[...] destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação matriculados em instituições privadas.” (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015, p. 37). Examina evidenciar que, a política pública para a educação superior durante o governo de FHC, aproximou em grande medida às determinações neoliberais.

Em resumo, a política pública para o ensino superior, principalmente no segundo mandato de FHC, parece indicar maior aproximação com os preceitos neoliberais, mostrando coerência entre o discurso e a prática política. No que diz respeito ao segmento público verificou-se o aprofundamento da parceria público/privada tanto pela disseminação de cursos pagos de extensão como pela relação estreita entre fundações privadas e as universidades públicas. A opção política, já estabelecida pelo regime militar no final dos anos 60, de estímulo à iniciativa privada na expansão de vagas foi reafirmada, inclusive, exaltando-se, em várias ocasiões, a eficiência e a produtividade dessas instituições. (CARVALHO, 2006, p. 6)

No início do primeiro mandato do governo FHC, em 1995, registrava-se a oferta de 151% das matrículas da educação superior em instituições públicas e 66% nas privadas. Em 2002, no final de seu mandato, o movimento de crescimento das matrículas IES públicas intensifica-se, com 231% das matrículas em instituições públicas para 44% na rede privada. A evolução das matrículas pode ser observada na Tabela 3.

**Tabela 3 - Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil
1990-2002**

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas Instituições Públicas	Matrículas Instituições Privadas	% das Matrículas privadas sobre o total
1995	1.759.703	5,9%	700.543	1.059.163	66%
1996	1.868.529	6,2%	735.429	1.133.102	65%
1997	1.947.504	4,2%	761.074	1.186.433	65%
1998	2.125.958	9,2%	804.738	1.321.229	61%
1999	2.369.945	11,5%	832.022	1.537,923	54%
2000	2.694.245	13,3%	887.026	1.807.219	49%

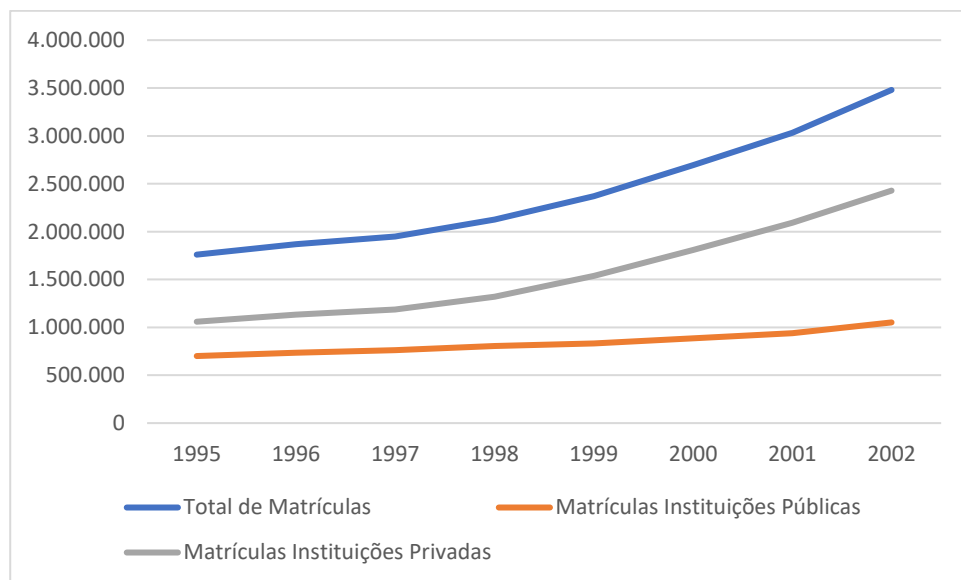
¹⁸ Sobre o CREDUC ver em: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <

2001	3.030.754	12,5%	939.225	2.091.529	45%
2002	3.479.913	14,8%	1.051.652	2.428.258	44%

Fonte: INEP/MEC e Lima e Arruda (2019)

O ritmo de crescimento também é significativamente diferente, enquanto o setor público cresceu 51% no período de 1995 a 2002, o setor privado cresceu 129%. Por fim, pode-se dizer que o ritmo menos acelerado de crescimento em relação a décadas anteriores, deveu-se à forte recessão da economia brasileira e a crise fiscal subsequente que perduraram por todo o período (SGUISSARDI, 2008). O Gráfico 2 nos possibilita visualizar a predominância do setor privado.

Gráfico 2 - Matrículas na Educação Superior por dependência administrativa – Brasil – 1995-2002



Fonte: INEP/MEC e Lima e Arruda (2019). (Elaboração própria)

Nos anos finais da década de 1990 e início do século XXI, com a hegemonia do neoliberalismo¹⁹ e a consolidação dos sistemas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, a política educacional passa a responder, sistematicamente, à política científico-tecnológica e de inovação quando se redefine o papel do conhecimento no quadro de modernização e de desenvolvimento econômico e social do estado brasileiro.

Em 2003, assume o poder o primeiro governo de esquerda brasileiro, representado por Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), o novo Presidente inicia seu mandato num “contexto econômico promovido pelas alterações ocorridas na gestão da política fiscal, a partir do acordo firmado em 1998, entre o governo de FHC e o Fundo Monetário Internacional (FMI)”

¹⁹ Acerca deste conceito será exposto posteriormente.

(CARVALHO, 2006, p. 6), o que acarretou em corte nas verbas de custeio com saúde, educação e outros.

Com relação a educação superior, inicia-se também um novo período de enfoque ao setor privado, entretanto, dando sequência ao fortalecimento dessas instituições particulares, no sentido, de moderar a expansão das matrículas e cursos e priorizar meios para que as instituições já existentes tivessem sustentação financeira.

Naquele mesmo ano, inicia-se a tramitação de criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), conforme evidencia Carvalho (2006) esse programa surge sob o discurso de justiça social encobrindo a pressão das associações representantes do setor privado ao governo, fundamentadas na justificativa de que haviam um número alto de vagas ociosas.

O PROUNI foi criado em 2004 e intituido pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica nas IES privadas. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos, isto é, um financiamento indireto. Dadas as contradições, o Programa estabelece também algumas diretrizes que regulamentam as entidades beneficentes de assistência social no ensino superior quanto ao cumprimento das ações afirmativas.

O programa estabelece, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas, aos portadores de deficiência e aos auto-declarados negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério com possíveis impactos positivos na qualidade e no aprendizado dos alunos da educação básica e o cumprimento da LDB, em seus artigos 62 e 63, na qual estabelece que os professores da rede pública, atuantes na educação básica, devem ter concluído os cursos de pedagogia, normal superior ou licenciatura. (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015, p. 37)

Nesse sentido, no caso da educação superior, o setor privado fortaleceu sua atividade por meio da utilização e ampliação de recursos do fundo público nas instituições privadas, ratificando as novas formas de inovação de financiamento e privatização da educação. Os desdobramentos da parceria do setor privado com o setor público se efetivaram com os programas Fies criado no governo FHC e Prouni instituído no governo Lula, e ainda, com o incentivo à Educação a Distância (EaD), como forma de ampliação de vagas, incentivo e expansão do setor educacional privado-mercantil.

A discussão sobre a EaD no Brasil, apresenta diversas contradições, posto que é tomada como a modalidade de ensino destinada a aceleração da expansão e ofertas de vagas na educação superior, principalmente ao elencá-la como forma de democratizar o acesso a esse nível de ensino.

Ainda que ofertada por universidades federais, Pontifícias Universidades Católicas e instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), que se distinguem pelo nível de qualidade do seu ensino na modalidade presencial como também na modalidade a distância e pelo nível de excelência da formação de seus alunos, nesse mote tem-se observado o avanço do setor privado, posto que instituições mercantis, globalizadas e oligopolizadas, visam a aumentar seus níveis de lucratividade ao ofertar essa modalidade para estudantes-trabalhadores, difundindo a ideia de melhor possibilidade de formação e ascensão social.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que a EaD vem sendo avaliada pelos alunos e, especialmente, pelas empresas mercantis como um veículo que possibilitaria a ascensão social, pois esses sujeitos teriam melhores condições tanto em relação ao custo, quanto em termos de maior disponibilidade de tempo e espaço para cursarem e concluírem um curso superior e buscarem novas oportunidades de trabalho. Considera-se que esse posicionamento avaliativo pode não se tornar verdadeiro, pois o mercado de trabalho está exigindo, cada vez mais, uma formação teórica e empírica muito consistente (OLIVEIRA, PASCHOALINO, 2019, p. 86).

Em síntese, essas IES priorizam a execução de tarefas prescritas, de menor complexidade, de ciclo curto e pragmático que se distanciam muito de uma educação de qualidade, ofertada, sobretudo, pelas universidades e instituições públicas e pelas confessionais privadas. Nesse sentido, assiste-se, no âmbito das empresas educacionais, um movimento muito intenso e multifacetado, traduzido na mercantilização, financeirização, internacionalização e oligopolização de instituições que ofertam a educação superior, ligadas a um grande mercado internacional, que vem recebendo um colossal número de matrículas nos cursos que ofertam, tanto nos semi-virtuais quanto, e principalmente, nos virtuais.

Durante o governo do Presidente Lula, as matrículas também tiveram um crescimento nas IES públicas. Esse crescimento deveu-se, em certa medida, especialmente pela expansão da rede federal de educação superior, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O REUNI foi instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, no qual decreta em seu Art. 1 que o Programa deve 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. Mancebo, Vale e Martins (2015) destacam seus principais objetivos:

• aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos;

elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas). (p. 38)

Todavia, as autoras enfatizam que tal política pública para a educação superior foi citada e criticada em diversos documentos e reuniões de docentes em todo o país, apoiados na argumentação a respeito da destruição que vem ocorrendo na universidade pública, pois, ao implementar o REUNI nas universidades federais, houve o aumento de estudantes sem o necessário incremento de professores e técnicos, desta forma, sobrecarregou o trabalho docente. Destacaram também os recursos insuficientes para a manutenção da estrutura física, sobremaneira, a comprometer a qualidade do exercício das atividades inerentes a uma universidade.

A partir da análise dos dados do Censo da Educação Superior sistematizados e disponibilizados pelo MEC/INEP, verifica-se a continuidade no processo de expansão da educação superior durante os dois mandatos do governo Lula, o governo de Dilma Rousseff (2011-2016) e o período pós impeachment da Presidenta, seguindo com o processo de proeminência das matrículas nas instituições privadas, conforme apresenta a tabela abaixo.

**Tabela 4 - Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil
2002-2019**

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas Instituições Públicas	Matrículas Instituições Privadas	% das Matrículas privadas sobre o total
2003	3.887.022	11,7%	1.136.370	2.750.652	70,7%
2004	4.163.733	7,2%	1.178.328	2.985.405	71,7%
2005	4.453.156	6,9%	1.192.189	3.260.967	73,3%
2006	4.676.646	5,1%	1.209.304	3.467.342	74,2%
2007	4.880.381	4,4%	1.240.968	3.639.413	74,6%
2008	5.080.056	4,1%	1.273.965	3.806.091	74,9%
2009	5.115.896	0,7%	1.351.168	3.764.728	73,6%
2010	5.449.120	6,5%	1.461.696	3.987.424	73,2%
2011	5.746.762	5,4%	1.595.391	4.151.371	72,3%
2012	7.037.688	22,5%	1.897.376	5.140.312	73,4%
2013	7.305.977	3,8%	1.932.527	5.373.450	76,4%
2014	7.828.013	7,2%	1.961.002	5.867.011	74,9%
2015	8.027.297	2,6%	1.952.145	6.075.152	75,7%
2016	8.048.701	0,3%	1.990.078	6.058.623	75,3%
2017	8.286.663	2,9%	2.045.356	6.241.307	75,4%

2018	8.450.755	1,9%	2.077.481	6.373.274	75,5%
2019	8.603.824	1,8%	2.080.146	6.523.678	75,8%

Fonte: BRASIL, INEP/MEC. Censo da Educação Superior

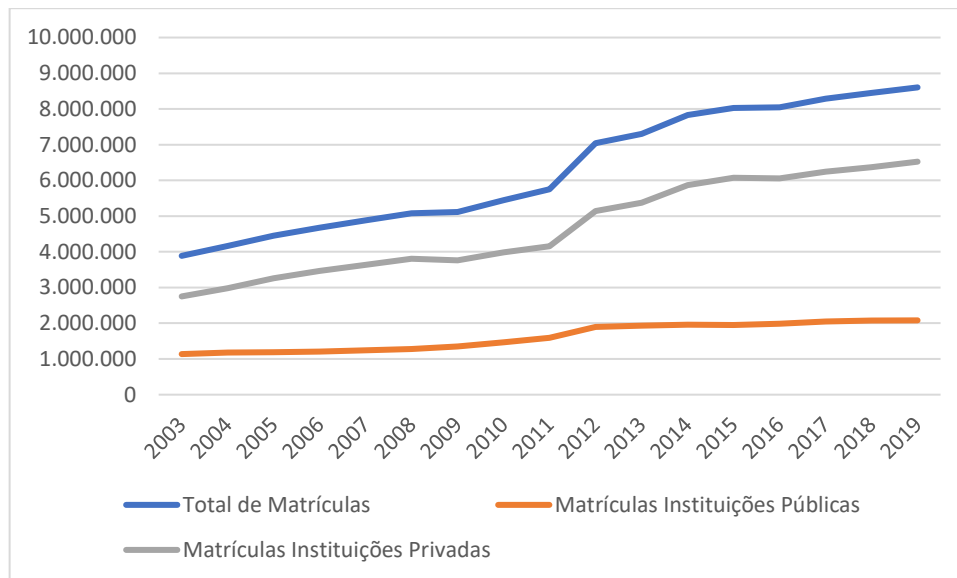
Em se tratando do quantitativo de matrículas nas IES, percebe-se um acréscimo de 121% em 17 anos (2003-2019), representado principalmente pelo setor privado (137%), enquanto que, as matrículas do setor público cresceram 83,1% nesses anos. O período de 2007 a 2012, representou um importante período de crescente no total das matrículas, (44, 2%), nos anos seguintes (2013-2019) houve um crescimento de apenas 17, 8%, com uma ampliação equiparada em ambos os setores da educação.

Constata-se, portanto, descompassos entre a ampliação das IES públicas e privadas. A expansão da educação superior no Brasil se deu, majoritariamente, pelo setor privado que cresceu exponencialmente até 2007, posteriormente apresentou pequenas características de estagnação. Enquanto isso, o setor público desenvolveu-se de forma gradual, embora também demonstre desgastes no crescimento dos anos analisados. Quanto a expansão do setor privado educacional, alguns fatores, documentos internacionais e as políticas educacionais contribuíram para esse movimento.

Em concordância a Mancebo, Vale e Martins (2015) outro fator de expansão da educação superior no Brasil refere-se a EaD, concebida como uma modalidade de ensino que privilegia a democratização e a expansão do ensino. Até o final do governo FHC em 2002, as instituições credenciadas pelo MEC para ofertar EaD, em nível de graduação, pertenciam ao setor público. A partir do ano de 2003, ocorreu um aumento dessa oferta no setor privado, com efeito, as matrículas no setor privado ultrapassaram significativamente em relação ao setor público.

O Gráfico 3 apresenta a evolução das matrículas e a continuação da hegemonia do setor privado no cenário da Educação Superior brasileira.

Gráfico 3 - Matrículas na Educação Superior por dependência administrativa – Brasil – 2003-2019



Fonte: BRASIL, INEP/MEC. Censo da Educação Superior

Nas últimas décadas, a educação superior expandiu-se no contexto nacional, de maneira a provocar modificações em sua estrutura com novos níveis e modalidades de educação, com a ampliação da admissão de docentes, o aumento da oferta de cursos e do número de alunos matriculados, além do surgimento de novas instituições (SANTOS; SIMÕES, 2008).

A elaboração do PNE (2001-2010), aprovado em meio a diversos conflitos e disputas no final da década de 1990, também ocasionou a expansão da rede privada, ainda que, seja uma importante e necessária política educacional. Nesse documento, constavam 295 metas para a educação, sendo 35 para a educação superior, revelando uma preocupação com a expansão deste nível de ensino e propondo o aumento da oferta de vagas e de matrículas, além da diversificação do sistema pelo estímulo ao desenvolvimento da Educação à Distância e a institucionalização de um sistema nacional de avaliação (BROCH; BRESCHILIARE; RINALDI, 2020).

Nesse mesmo cenário, os autores destacam que, outro importante documento elaborado foi o PNE (2014-2024), em que foram fixadas 20 metas para a educação, sendo três voltadas especificamente para a educação superior (metas 12, 13 e 14). Esse documento pontuou uma série de desafios para as políticas educacionais e apresentou indicativos de ações a serem adotadas pelos entes federais no conjunto das metas e estratégias. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.

Considera evidenciar que, apesar do aumento da oferta de EaD ser superior na rede privada essa modalidade tem a sua ampliação também, devido particularmente a Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁰, criada pelo decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, estabelecendo em seu Art. 1, a instituição do Sistema UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. (BRASIL, 2006).

Segundo Mancebo e Martins (2012), outro fator para a inserção da rede privada na oferta da EaD, deu-se devido ao encolhimento da oferta dos cursos presenciais nos últimos anos do século XX, o que abriu espaço para os empresários do setor educacional, principalmente, em razão do fato da regulação oficial conter frágeis exigências em relação a oferta dessa modalidade de ensino²¹.

No atual contexto, o monopólio do conhecimento científico tornou-se sinônimo de força e poder capitalista. O paradigma do neoliberalismo, instaura-se por meio de forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional e perpassa fortemente o cenário político, econômico e social, ao conceber-se como a nova razão do mundo, conforme a perspicaz observação de Dardot e Laval (2016).

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT e LAVAL, 2016, p.14)

Essa nova racionalidade, impõe a lógica mercantil em diversos setores da vida e das relações humanas e reconstrói não apenas as instituições e as políticas econômicas, mas também a subjetividade das pessoas para torná-las mais adaptadas e adequadas ao capitalismo globalizado. Os autores definem o neoliberalismo como o conjunto de discursos, práticas, dispositivos que determinam um novo governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência, ao estender para a transformação das instituições que produzem serviços não mercantis mediante a competição e a inovação. (DARDOT e LAVAL, 2016).

²⁰ A UAB foi idealizada a partir do Fórum das Estatais pela Educação, em 2005, com o objetivo prioritário de capacitar os professores da educação básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, atuando com prioridade na formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica com a utilização de metodologias do EaD. (BRASIL, 2006). Desta forma, a UAB atua mediante convênios e parcerias com IES já existentes, que envolvem as instituições federais e estaduais de ensino para ofertar a EaD.

²¹ Referente a trajetória da política para a educação a distância e a suas implicações, ver Rodrigues (2021).

Em consonância aos autores citados acima, a ideologia neoliberal necessita de um Estado mínimo para elaborar e ofertar políticas de cunho social e um Estado forte no que tange às tarefas de fiscalização, cobrança e favorecimento dos oligopólios, quer pelas leis sancionadas, quer pela infraestrutura custeada pelos impostos, dentre outras ações. Nesse campo, especificamente na elaboração das políticas educacionais, surgem diversas iniciativas políticas do movimento neoliberal, articuladas em grande parte por organismos multilaterais como o Banco Mundial, a ONU, o FMI, a OCDE, dentre outros, em detrimento da nova aliança hegemônica.

Essas iniciativas políticas giram em torno de uma relação íntima entre educação e economia, sendo a primeira, campo de disputas ideológicas e do fundo público. Assim, Apple (2003) considera que “a educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões”. (p. 42).

Quando buscamos compreender sobre o papel do Estado e sua importância na proposição das políticas públicas, recorreremos a Azevedo (1997), “sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado.” (AZEVEDO, 1997, p. 59). Ora, se o Estado é o maior proponente de políticas públicas, é preciso um forte engajamento da sociedade, por meio das associações, movimentos organizados, representações dos trabalhadores em diferentes instâncias, a fim de que novas políticas públicas possam surgir e minimizar as diferenças de classes, a exclusão social entre outras mazelas da sociedade capitalista.

Ao analisar os processos de privatização, Dourado (2002) destaca acerca das especificidades dessa lógica no campo educacional, sobretudo no que se refere ao financiamento dessas atividades. Essa questão, certamente, concretiza a estrutura das políticas neoliberais, no sentido de normalizar as diversas fontes de financiamento, a ausência de recursos, balizados por um processo de avaliação e ranqueamento das IES ²²e de crescente privatização.

O lobby privatista é poderoso e organizado. Faz-se representar no Conselho Nacional de Educação (CNE), e, graças a um sistema político dominado pelos interesses do capital, inclusive por meio do controle do financiamento eleitoral, o setor privatista é majoritário no Congresso Nacional, onde não se envergonha de apresentar propostas que respondem apenas aos interesses mercantis das instituições que representam. (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015, p. 37)

²² No próximo capítulo faremos uma sucinta reflexão acerca da avaliação da educação superior.

As forças ideológicas que reconhecem o conhecimento científico como mercadoria, frente a um pensamento de globalização dominante excludente, buscam constituir um modelo homogêneo, que minimiza as características locais e determina o modelo global como único, ao propiciar esse conhecimento apenas como foco para o desenvolvimento econômico nacional e internacional, em função disso, desvaloriza uma formação que priorize a humanização dos sujeitos. Neste viés, acarretam-se graves consequências para a formação superior, a produção do conhecimento, ciência, cultura e o trabalho docente.

2.3 A produção do conhecimento na universidade face aos interesses do mercado

Entendemos que a produção do conhecimento é uma das funções mais importantes da universidade e que contribui fortemente para a constituição de sua identidade. As transformações do mundo do trabalho vivenciadas a partir das últimas décadas do século XX, favoreceram o processo de mundialização²³ do capital e o progressivo crescimento de mercados internacionais cada vez mais globalizados e competitivos, possibilitado pelo forte desenvolvimento tecnológico, científico e operacional. Anes (2021) atribui essas transformações como solução para a reestruturação do capitalismo, em razão,

do forte incremento tecnológico, científico e operacional, advindos das revoluções da microeletrônica e da telecomunicação, em resposta às necessidades do capitalismo, na busca pelo seu avanço na meta expansionista e no atendimento às necessidades impostas pela reestruturação produtiva mundial (p. 278).

Partindo deste contexto, uma nova organização do trabalho e o regime de acumulação flexível²⁴, investe na flexibilidade do mercado e do trabalho, como também na criação de novos setores de produção, formas diferenciadas e inovadoras de oferecer serviços (HARVEY, 2008). Soma-se a esse fator a necessidade de uma maior qualificação profissional dos trabalhadores para atender as demandas das transformações do mundo do trabalho, especialmente as que estão ligadas às inovações tecnológicas da produção.

Portanto, o conhecimento exerce papel primordial “não apenas a reprodução do capital, mas também sua expansão e sua reorganização produtiva” (ANES, 2021, p. 278). O conhecimento que surgiu como estratégia de ação dos indivíduos humanos que viviam e agiam coletivamente ao longo da história (SEVERINO, 1998), nos dias que correm, tornou-se

²³ O termo mundialização (origem francesa) é sinônimo do termo globalização (origem inglesa). Ambos estão relacionados a um fenômeno global do capitalismo, caracterizado pelo seu quadro de reestruturação e expansão econômica, política e institucional

²⁴ A acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Envolve, também, rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas" (Harvey, 2008, p. 140).

instrumento de poder na esfera do indivíduo. Em concordância a Saviani (2011), o conhecimento assumiu lugar privilegiado, enquanto produto humano imaterial concebido mediante a elaboração de ideias, conceitos, habilidades, informações e teorias.

A aquisição de novos conhecimentos passou a ser reconhecida como forma de investimento na qualificação técnica e operacional para o trabalho, como mercadoria que agrega valor e possibilita ampliar as margens lucrativas. Motivando, portanto, maior empenho do capital em garantir a busca pela qualificação profissional, pela apropriação de conhecimentos necessários ao aprimoramento funcional e tecnológico, justamente porque espera dos trabalhadores maior rendimento, eficiência e produtividade no trabalho e na geração de economia a partir da prestação dos serviços que oferecem (ANES, 2021, p. 278).

O incremento do controle do capital exercido sobre o trabalho pode ser identificado nos atuais moldes de realizar e ampliar os processos formativos e educativos, com a finalidade de conceber trabalhadores de “novo tipo” (TURMINA; SHIROMA, 2014, p. 176), em busca de maiores níveis de capacitação e preparo para competir na busca pela empregabilidade.²⁵ Assim, constitui-se novas expectativas sobre o trabalhador, devendo ser competitivo e empreendedor e por consequência traz novos impactos na formação escolar e profissional, como é o caso da universidade em particular (KUMAR, 1997).

No contexto da sociedade do conhecimento²⁶, as universidades submetidas aos interesses do mercado e ao controle político, ideológico e econômico, passam a ser requeridas a readequarem seus objetivos e concepção de formação, com o desígnio de colaborar com a formação de novos trabalhadores, ligados ao conhecimento científico e tecnológico, de maneira a atender as necessidades da reestruturação produtiva do capitalismo em âmbito mundial e local (ANES, 2021).

O conhecimento tornou-se fortemente integrado aos anseios burgueses de tornar o trabalho mais produtivo, por meio de proposições inovadoras, atendendo “[...] diretamente ao capital como instrumento de sua autovalorização, como meio para produção de mais-valia” (MARX, 2015, p. 70-71).

Dourado, Oliveira e Catani (2003) explicam que, as transformações socioeconômicas decorrentes do avanço do conhecimento tecnológico e científico, a sociedade do conhecimento se desenvolve permitindo que o capitalismo busque novas formas de exploração humana, acumulação e enriquecimento. E confirmam que,

²⁵ O termo empregabilidade está relacionado ao conjunto de técnicas e habilidades aplicadas para conquistar uma oportunidade de trabalho e à aptidão para proteger a carreira dos riscos do mercado.

²⁶ No Brasil o termo “Sociedade do Conhecimento” foi teoricamente direcionado para tratar sobre as reformas políticas e educacionais, especialmente as que estão ligadas à universidade e à educação superior. Porém, considerando seu caráter polissêmico, é importante explicar que o referido termo não deixou de ser representado por outros sinônimos, a exemplo das denominações “[...] sociedade pós-industrial, pós-capitalista, terceira onda, sociedade em rede, sociedade da informação, economia do conhecimento, dentre outras” (DEMARI, 2008, p. 1).

por meio de empresas multinacionais, tem acentuado a concentração de poder, de riqueza e de conhecimento nos países do capitalismo central, particularmente Estados Unidos, Alemanha e Japão. Nas últimas décadas do século XX, esses países ampliaram enormemente os investimentos em pesquisas e desenvolvimento [...]. De um modo geral, verifica-se crescimento acentuado nos investimentos em ciência e tecnologia (C&T), realizados pelos países membros do G-7 ²⁷e pelas empresas multinacionais que estabelecem estratégias de concorrência e formulam alianças de cooperação objetivando ampliar o controle da produção e da difusão do conhecimento no mundo (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 18-19).

Portanto, o crescimento dos novos tipos de trabalho, principalmente os ligados ao setor de prestação de serviço, exigiram dos trabalhadores maior investimento em conhecimento, tecnologia, informação e comunicação, influenciados a cooperar com a elite econômica, que agora dependem do desenvolvimento e do poder do conhecimento, da ciência e da tecnologia (CHAUÍ, 2001). Não por acaso, “as universidades [...], tornaram-se as usinas de força da sociedade moderna, substituindo a fábrica produtora de bens da era industrial” (KUMAR, 1997, p. 37).

Destarte, seguindo o cenário nacional, segundo o Senador Aluísio Mercadante (2011), então Ministro de Ciência e Tecnologia, à época da elaboração da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI), relatou que: “o principal desafio que o Brasil terá de enfrentar se quiser se transformar em um país efetivamente desenvolvido, com uma economia eficiente e competitiva, é preparar-se para a Sociedade do Conhecimento” (MCTI, 2011, p.9). E explana que,

[...] traduzir o desenvolvimento científico e tecnológico em progresso material e bem estar social para o conjunto da população brasileira, o que passa pela convergência de dois macros movimentos estruturais: **a revolução do sistema educacional e a incorporação sistemática ao processo produtivo, em seu sentido amplo, da inovação como mecanismo de reprodução e ampliação do potencial social e econômico do País. [...] esse é o caminho para transformar a ciência, a tecnologia e a inovação em eixo estruturante do desenvolvimento brasileiro** (MCTI, 2011, p.12) (grifos nossos).

Conforme o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI/2011), o plano brasileiro, é semelhante ao de outros países e tem em comum o objetivo de fortalecer e inovar o setor empresarial. Os países que ocupam posição avançada, como a Coreia, Japão e Estados Unidos, tem como foco central o investimento na pesquisa pública e na formação de *recursos humanos* (grifos nossos).

Assim, nos países que necessitam alavancar a economia e a inovação, como é nossa situação, incluem nos planos estratégicos de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), a ação de

²⁷ Grupo que reúne os sete países mais desenvolvidos economicamente do mundo, constituído por: Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, França, Alemanha, Itália e Japão.

reforçar as parcerias entre universidade e indústria e melhorar a qualidade da educação superior e da pesquisa nacional.

1.3 A gênese da Educação Superior em Goiás

A compreensão quanto ao processo de constituição da universidade no estado de Goiás, demanda a identificação de acontecimentos importantes que marcaram significativamente a história do Estado e da região Centro-Oeste, que até então, apresentava-se isolada cultural e geograficamente das grandes regiões desenvolvidas do Brasil.

De acordo com Oliveira (2005), entre as décadas de 1930 a 1960 a região Centro-Oeste vivenciou dois marcos importantes que contribuíram substancialmente com o processo de estruturação da educação superior. O primeiro marco foi a transferência da capital do estado de Goiás, a então capital Vila Boa de Goiás, hoje Cidade de Goiás, foi transferida para Goiânia em 1937, recém-inaugurada por Pedro Ludovico Teixeira, na época interventor federal do estado e posteriormente governador. A alteração da capital vem acompanhada do discurso de progresso e modernidade, com o intuito de inserir a região no projeto nacionalista idealizado pelo presidente Vargas.

O segundo marco foi a construção de Brasília. Quanto a criação da nova capital do Brasil, a autora destaca que a construção de Goiânia e, posteriormente, de Brasília foram o coroamento da política de interiorização do país implementada pelos presidentes Getúlio Vargas com a Marcha para o Oeste e Juscelino Kubitschek com o Desenvolvimentismo.

Após 1930 com no intuito de promover a integração do território nacional, o Governo Federal passa a ensejar políticas, como a Marcha para o Oeste. A partir deste período Goiás foi inserido no planejamento federal. Importantes políticas vieram a seguir como a criação de Goiânia e Brasília, integrando definitivamente o território goiano ao restante do país. Todos estes processos favoreceram à expansão capitalista em Goiás, que contribuiu para transformar sua estrutura econômica, modificando o perfil produtivo através da introdução de novas formas de produzir e gerar riquezas. (HADDAD, 2016, p. 71)

As transformações econômicas ocorridas em resultado da Marcha para o Oeste e da construção da estrada de ferro, inseriram o estado de Goiás no cenário da economia nacional. Esses adventos ocasionou um processo migratório para a região e despertou o interesse de sua inserção na produção capitalista do país. Dourado (2001) evidencia que,

esse movimento foi significativo. Embora não tenha causado a superação do poder oligárquico, a alternância entre grupos desses setores possibilitou a incorporação do Estado ao movimento econômico do Centro-Sul, pela expansão da fronteira econômica e, sobretudo, pela implementação dos transportes com a conclusão das estradas de ferro. A dinamização da economia goiana no período, fruto da marcha para o oeste foi significativa, principalmente para o sul e sudeste do estado (p.40).

As iniciativas para implantação da educação superior em Goiás, aconteceram no final do século XIX com o ensino propedêutico para a elite local. Por intermédio do Decreto Estadual

nº 1.740, de 28 de dezembro de 1931, a Faculdade de Direito de Goyas, instituição de caráter profissionalizante reabre as suas portas.

Baldino (1991) confirma que, alterações consideráveis em relação a educação superior em Goiás, começaram a acontecer por volta do ano de 1937 com a transferência da capital para Goiânia, o que imputou algumas mudanças na economia goiana. Foram criadas a Escola de Enfermagem, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de caráter privado. Em 1959, foi criada a Universidade de Goiás, posteriormente denominada Universidade Católica de Goiás (UCG), pela igreja Católica e, atualmente, designada Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). De acordo com Oliveira (2005):

Em 17 de outubro de 1959, pelo decreto presidencial n. 47.041, foi criada a Universidade de Goiás, tendo como mantenedora a Sociedade Goiana de Cultura, constituindo-se a primeira Universidade do Centro-Oeste. Em 14 de julho de 1971, o decreto n. 68.917 transformou-a em Universidade Católica de Goiás – UCG. A criação da Universidade Federal de Goiás ocorreu um ano após a criação da Universidade de Goiás. (OLIVEIRA, 2005, p.98)

O processo de criação de universidades em nosso estado foi tardio e esteve relacionado ao processo de desenvolvimento econômico ligado aos interesses políticos. Em concordância a Dourado (2001), essas discussões em torno do público e privado se deram após a criação da Universidade de Goyas, de caráter privado. Por conseguinte, após discussões da maçonaria, referente a defesa da criação de uma universidade pública, gratuita e laica, originou-se a UFG, criada em 1960.

Após a criação da UFG, o estado de Goiás contou com a criação de várias IES privadas no município de Anápolis. Em 1962, foi criada, em Goiânia “uma autarquia estadual, a Escola Superior de Educação Física (Esefego), pública e gratuita”. Em 1973, ocorreu em Goiás “a implantação da primeira IES municipal, a Fundação Universitária de Rio Verde, posteriormente, em 1974, denominada Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (Fesurv)” (FERREIRA, 2002, p. 44-45). Hoje, Universidade de Rio Verde (UniRV).

Nesse mesmo ano, em Goiânia, ocorre “a criação da primeira IES privada não-confessional, a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, hoje Centro Universitário de Goiás - Uni-Anhanguera, estabelecimento de natureza privada” (ADORNO, 2008, p. 46).

Na década de 1980, a expansão da educação superior em Goiás, deu-se, por meio da criação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras no interior do estado, realizadas no primeiro mandato de governo de Iris Rezende Machado (1983-1986). Segundo Baldino (1991), a expansão do ensino superior em Goiás é registrada, inegavelmente, no Governo de Iris Rezende, assumindo várias faces e percursos entrelaçados ao poder público municipal, estadual

e federal. Adorno (2008), também corrobora com essa discussão ao refletir acerca da privatização do público nessa mesma década.

Nesse contexto, Goiás vivencia, nos anos de 1980, a emergência de uma política de privatização do público no ensino superior, o que acontece por meio da criação de autarquias estaduais e fundações municipais, que, em geral, cobram mensalidades. Ocorre, portanto, um movimento de interiorização do ensino superior com a criação de fundações educacionais em diversos municípios do Estado (p. 47).

Dourado (2001) afirma que nesse período ocorreu a expansão e interiorização da educação superior em Goiás, acompanhada de uma política de privatização do público através de “parcerias estabelecidas entre a UFG e as Prefeituras, e, de outro lado a instituição de fundações municipais de ensino superior e as suas parcerias com o setor privado” (p. 3).

Segundo o Plano Diretor para a Educação Superior no Estado de Goiás, 2006-2015 (GOIÁS, 2006, p.53), foram criadas nos municípios goianos, na década de 1980, por meio de fundações, várias IES. Em 1985, foram criadas a Fundação Educacional de Anicuns (FEA), a Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior de Mineiros (FIMES), a Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (FESG), a Fundação Educacional de Catalão (Centro de Ensino Superior de Catalão); a Fundação Educacional de Jataí (FEJ) e a Fundação Educacional de Luziânia (ADORNO, 2008, p. 48).

Desse modo, a década de 1980 foi marcada por uma fase que determina a criação de novas IES no estado. No total foram criadas 24 novas faculdades em Goiás, todas no interior goiano. Ressalta-se que, no governo de Iris Rezende, houve um expressivo aumento de alunos matriculados, com destaque também para as ações que foram implementadas somente no âmbito da legislação, tal como diz Baldino (1991),

[...] é importante ressaltar que em tais ações, o Governo Estadual particularmente o referente ao Iris Rezende Machado (1983 – 1987) – cognominado de – O Povo no Poder, caracterizou – se como o mais ousado. Houve muito mais barulho no número de instituições criadas em lei do que propriamente o fato e dimensão daquelas efetivamente instaladas. (BALDINO, 1991, p. 132)

É preciso considerar que, dessas 24 IES criadas, somente 14 foram efetivadas, pois as demais ficaram só no papel e não iniciaram suas atividades. Os desafios enfrentados pelas IES surgiram de acordos políticos, sem planejamento, falta de estrutura e pouca qualificação docente. Para esse autor, essa expansão desordenada ocorreu devido à articulação de um processo de expansão internacionalista, com o intuito de atender as demandas de grupos políticos. Quanto a esse processo, Dourado (2001) ratifica que,

essa expansão acelerada ocorreu, sem dúvida, alicerçada em apelos e compromissos eleitoreiros, em que critérios técnicos eram negligenciados pelos setores responsáveis pela fiscalização de escolas, sobretudo pelo Conselho Estadual de Educação. 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, com a ausência de um plano de carreira e de qualificação dos docentes e, ainda com carência total ou improvisação de espaços para o funcionamento de bibliotecas. Essas escolas, em sua maioria, dispunham de pessoal docente e pouco qualificado. (p. 68)

Com o fim do governo de Iris Rezende e o início do governo de Henrique Antônio Santillo (1987-1991), a Fundação Universidade Estadual de Anápolis, criada na década de 1980, foi transformada em Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) em 1990 mediante o Decreto lei de nº 3.549. A instituição inicia suas atividades com 11 cursos, destes, 7 destinavam-se a formação de profissionais para atuarem na educação básica.

Considerando que as políticas públicas desenvolvidas nos estados estão inseridas no contexto das políticas públicas nacionais, a expansão da educação superior em Goiás ocorre com maior intensidade a partir de 1996, com a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/1996) no contexto de reforma do Estado, que encaminhou para uma política de expansão do sistema superior de ensino no Brasil e, de forma mais específica no segmento privado, uma vez que:

Na década de 1990, a educação superior em Goiás, vinculada às alterações decorrentes da aprovação da LDBEN e de uma sucessão de atos e políticas educacionais para o setor, consubstanciadas em decretos, portarias, resoluções da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), e, ainda, por legislações específicas, tais como a Lei nº 26/98 que regulamentou o Sistema Educativo de Goiás e por ações do CEE, [caracteriza-se], portanto, por um processo de expansão e de interiorização da educação superior nos setores públicos e privados, em consonância ao movimento nacional para o setor. (GOIÁS, 2006, p. 54)

No fim da década de 1990, a educação superior goiana sofreu algumas modificações influenciadas pelo governo FHC. Segundo Carvalho (2013), iniciou-se um grande processo de diversificação e expansão desse nível de ensino seguindo os preceitos neoliberais. Acompanhando o cenário nacional, em 1999, o estado de Goiás contava com 42 IES, constituindo a rede privada responsável por 71% do total dessa expansão.

Nesse mesmo ano, proveniente do processo de aglutinação de IES estaduais em atividade, inaugura-se a Universidade Estadual de Goiás, instituída pela Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999, que regulamentou um amplo processo de reforma administrativa no Estado, dentre elas, a transformação da UNIANA em UEG, estruturada como uma instituição multicampi, ou seja, unidades e polos espalhados pelo estado e a sede localizada em Anápolis na antiga UNIANA (CARVALHO, 2013). Foram incorporadas 28 faculdades isoladas já existentes em várias regiões do estado à UEG e dessas 28 IES estaduais, somente 13 estavam em funcionamento, as demais foram criadas apenas na lei.

Por universidade multicampi entende-se que é uma proposta que favorece a interiorização da educação superior, com estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos. Dessa forma, a instituição possui unidades situadas em diferentes contextos territoriais, atendendo ou não aos interesses das regiões em que atua (LAUXEN, 2006).

Todavia, é necessário um olhar mais cauteloso quanto a denominação multicampi, principalmente quando aplicada à instituição universidade, tendendo a ser interpretada de

maneira simplista, de forma numérica ou geográfica, como se, servisse meramente para identificar aquela que possui diversas instalações do tipo campus em mais de uma localidade. Uma vez que, essas instituições singulares e complexas guardam alguns desafios específicos aos processos de gestão e desenvolvimento acadêmico-institucional universitário, muito diferente do modelo tradicional (FIALHO, 2005).

Conforme evidencia Carvalho (2013), seguindo um modelo desordenado, com a missão de honrar compromissos e ações políticas assumidas pelo governo do estado de Goiás, implementadas no primeiro mandato do governador Marconi Ferreira Perillo Junior (1999-2002). A UEG foi vinculada primeiramente à Secretaria Estadual de Educação e posteriormente vinculada à Secretaria Estadual de Ciências e Tecnologia (SECTEC), pelo decreto nº 5.158, de 29 de dezembro de 1999.

A UEG nasce como uma universidade recém-criada, porém com velhos problemas, já enfrentados pelas extintas faculdades estaduais. Diversos são os desafios e embates arremetidos a essa instituição, dentre eles, destacam-se deficiência na infraestrutura, falta de servidores efetivos, tentativa de cobrança de mensalidades, dificuldades financeiras, baixos salários de servidores e docentes, inexistência de concursos, números de professores efetivos insuficientes, inexistência de plano de carreira docente, infraestrutura inadequada, dentre outros, vivenciados pela comunidade acadêmica peculiar a presença de um Estado omissivo. (CARVALHO, 2013).

Porém, essa instituição ainda que, cooptada por disputas eleitoreiras, surge em meio ao discurso de interiorização da educação superior, pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, com especificidade na oferta dos cursos de licenciaturas, na contramão do processo de privatização, ou seja, contrária à universidade elitizada, que se instala em diversas cidades do interior para atender à população.

Nesse sentido, a UEG ainda que concebida no ápice do neoliberalismo no Brasil, soma-se as tantas UEs do país com o propósito de ofertar esse nível educacional. No período inicial de suas atividades, a Universidade teve como foco a formação de professores sem a devida formação em cursos de licenciatura para atuar na educação básica.

Para a formação desses docentes, a Secretaria Estadual de Educação firmou convênio com a UEG, por força do qual foi criado o projeto de Licenciatura Plena Parcelada Estadual (LPPE) cujo objetivo foi o de formar os professores sem que esses fossem forçados a abandonar a sala de aula. Esse programa foi fundamental para a expansão das licenciaturas em Goiás, uma vez que elas foram oferecidas pela UEG em diversos municípios, em diferentes modalidades, ocorrendo, dessa forma, a interiorização do ensino superior, o que facilitou a frequência aos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a expansão em Goiás deu-se de forma diferente de outros locais do Brasil, uma vez que foi pela via do público e não do privado, que ocorreram os movimentos de expansão e interiorização da oferta das licenciaturas (ADORNO, 2008, p. 77).

O processo expansionista da educação superior pública em Goiás, nesse período, foi demarcado pela ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo, na UFG, nas IES estaduais que integraram a partir de 1999 a UEG e nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Quanto à expansão das IES privadas, foram e continuam sendo utilizados mecanismos para garantir subsídios diretos ou indiretos do poder público para o setor mercantil, com destaque para as bolsas de estudo, concessão de áreas para construção, transportes, equipamentos e outros meios que forem oportunos.

CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: ESTRUTURA, DOCUMENTOS NORTEADORES E A FORMAÇÃO DOS CURSOS

Este capítulo inicialmente suscitará brevemente acerca das condições atuais que permeiam as UEs do país, sua expansão e reflete sobre as tensões que se estabelecem ao analisar as políticas dedicadas a educação superior atreladas a sua missão. No bojo, encontra-se a UEG, consistindo em uma das UEs mais recentes do Brasil, assim, apresentará os números de Unidades Universitárias, cursos e matrículas, e sua evolução no período histórico de recorte do estudo (2010-2019), a relação e importância da UEG nesse contexto enquanto política de expansão e interiorização da educação superior no estado de Goiás.

2.1 As Universidades Estaduais no Brasil: breve conjuntura

No capítulo anterior refletimos brevemente sobre a historicidade da universidade e das UEs, de acordo com Sampaio, Balbatchesky e Peñaloza (1998), retratou que as mesmas foram divididas nos seguintes períodos: o primeiro compreende a sua criação, que vai de 1912 até por volta de 1940, quando foi criada a Universidade do Paraná, o segundo refere-se as décadas de 1940 a 1960, intervalo este marcado pela diminuição das instituições estaduais devido a federalização das instituições criadas no período anterior e por fim, o terceiro e atual período iniciado na década de 1980 e intensificado nos anos 90.

De acordo com a investigação de Noleto (2018), a instituição de educação superior, especificamente a universidade pública, pode ser compreendida como resultado de uma construção histórica, por meio dos processos sociais que fizeram e fazem história e, desde a sua gênese é impregnada pela cultura que perpassa em suas relações e configuração. Nesse sentido, a autora destaca que:

a universidade pública se institui como uma expressão de poderes, diferentemente do poder do Estado, porém a ele articulado de maneiras variadas, até para que ela possa se manter como instituição social, com reconhecimento legítimo, com poder indispensável para a sua sustentação e atuação eficaz (NOLETO, 2018, p. 88).

Conforme Catani e Oliveira (1999) ao analisar as ações e políticas neoliberalistas atuais para a educação superior, espera-se da universidade pública a postura de adaptação e conformação frente as reformas empreendidas pelos governos, em suma, isso implicaria na alteração da missão das universidades que tem como princípio basilar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim os autores refletem acerca da missão da universidade e de todo o conjunto da educação superior.

A diversificação das instituições de educação superior não pode significar uma hierarquização classificatória e nem um alibi para afogar as pequenas e médias instituições no universo da mediocridade e das necessidades conjunturais. Por isso a missão da universidade vale para todo o conjunto do ensino superior: a atualização da

universidade faz-se por meio desta capacidade histórica de estar imersa em condições objetivas dadas, em cada tempo – espaço, mantendo-se fiel à sua natureza e motivada pela sua vocação primeira: a de ser um campo de reflexão, crítica, descoberta, invenção do conhecimento novo, comprometimento com a construção e consolidação de uma sociedade democrática (CATANI e OLIVEIRA, 1999, p. 31).

Concebe-se que as atribuições destinadas à universidade devem ser prezadas por todo o sistema de educação superior, como sugere Catani e Oliveira (1999). Para eles, essas instituições perpassam pela diversificação e diferenciação das identidades e projetos institucionais, devem ser o locus de consolidação do pensamento e da crítica, alicerçada nos princípios democráticos que regem a sociedade.

As instituições públicas brasileiras dividem-se quanto a natureza administrativa, a saber: Federais, Estaduais e Municipais. As universidades públicas municipais compõem num total de quatro instituições: Universidade de Taubaté (SP), Universidade de Rio Verde (GO), Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SP) e Universidade Regional de Blumenau (SC). Relativo a essas instituições, em consonância a Abreu Júnior (2017), verifica-se que foram resquícios do período de transição antes e pós a LDB (Lei nº 9.394/1996), visto que, “constitui um paradoxo o fato de serem públicas e cobrarem mensalidades de seus alunos. Todavia, são instituições que vêm experimentando um crescimento lento e constante em suas atividades de ensino” (p. 139).

Dentre vários aspectos a serem considerados quanto as UEs, observa-se que a rede federal de educação superior se dispõe insuficiente em número para o atendimento a demanda de matrículas e ainda, sua localização centraliza-se em grande parte nas capitais. Portanto, merecem destaque as UEs devido a sua capacidade e importância na ampliação e interiorização na oferta da educação superior (ABREU JÚNIOR, 2017).

Os números esboçam a realidade citada acima referente as IES estaduais e a sua responsabilidade no seio do sistema brasileiro de educação superior. A tabela abaixo representa o cenário das universidades federais e estaduais existentes na capital e no interior do país, de acordo com os dados da educação superior de 2019.

Tabela 5 - Universidades Federais e Estaduais (capital/interior) - 2019

Universidades Federais			Universidades Estaduais		
Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
110	66	44	132	32	99

INEP/Censo da Educação Superior - 2019

As universidades federais totalizaram em 110 instituições, sendo que 40% está no interior do Brasil e 60% nas capitais. Quando é observado o cenário das UEs, verificamos

movimento contrário, pois das 132 instituições, 75% encontram-se no interior e 25% nas capitais estaduais. Dessas 132 IES, 40 são universidades, 91 faculdades e 1 centro universitário, dispondo dos governos estaduais como seus principais financiadores e reguladores em reflexo à ausência da União.

Entre as 40 UEs existentes em 2019, a maioria são originárias da fusão de faculdades isoladas, fundações municipais ou instituições privadas que foram estadualizadas. Abreu Júnior (2017), evidencia em sua tese que esse processo implicou na ausência de critérios para o planejamento inicial, isto é, as UEs foram estabelecidas partindo dos cursos e das localidades em que se situavam inicialmente. Em sua análise, o autor observa que o movimento de expansão dessas instituições ocorre sem que os critérios sejam explicitados em seus PDIs, e dispõe acerca de ações de cunho neoliberal sobre o crescimento dessas instituições.

As instituições, como regra geral, crescem em número de campus sem que esse importante elemento esteja lançado como meta estratégica da instituição, o que aponta para uma suspeita de serem decisões exógenas à instituição, provavelmente originárias do Poder Executivo e como forma de aumentar a racionalidade administrativa e/ou diminuir o seu custo operacional (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 141).

No quadro 1 é possível observar a expressiva capilaridade das UEs situadas nas unidades federativas do país. Logo, apenas os estados do Acre, Rondônia, Sergipe e o Espírito Santo não têm UEs. Nestes estados no que se refere à universidade pública mantém-se apenas a rede federal, composta por: universidades federais e os institutos federais de educação superior (NOLETO, 2018).

Quadro 1 – Relação e Quantidade das Universidades Estaduais por unidade da federação - 2019

Estados	Universidades Estaduais	Quant.
Alagoas	Uncisal (Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas) Uneal (Universidade Estadual de Alagoas)	2
Amapá	UEAP (Universidade do Estado do Amapá)	1
Amazonas	UEA (Universidade do Estado do Amazonas)	1
Bahia	Uneb (Universidade do Estado da Bahia) Uefs (Universidade Estadual de Feira de Santana) Uesc (Universidade Estadual de Santa Cruz) Uesb (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)	4
Ceará	UECE (Universidade Estadual do Ceará) UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú) URCA (Universidade Regional do Cariri)	3
Goiás	UEG (Universidade Estadual de Goiás)	1
Maranhão	UEMA (Universidade Estadual do Maranhão) UEMASUL (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão)	2
Mato Grosso	UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso)	1
Mato Grosso do Sul	UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul)	1

Minas Gerais	UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais) UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros)	2
Pará	UEPA (Universidade do Estado do Pará)	1
Paraíba	UEPB (Universidade Estadual da Paraíba)	1
Paraná	UEL (Universidade Estadual de Londrina) UEM (Universidade Estadual de Maringá) UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná) UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste) UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)	7
Pernambuco	UPE (Universidade de Pernambuco)	1
Piauí	Uespi (Universidade Estadual do Piauí)	1
Rio de Janeiro	UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro)	2
Rio Grande do Norte	UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)	1
Rio Grande do Sul	UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)	1
Roraima	UERR (Universidade Estadual de Roraima)	1
Santa Catarina	Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina)	1
São Paulo	Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) Unesp (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) USP (Universidade de São Paulo) UNIVESP (Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo)	4
Tocantins	Unitins (Universidade Estadual do Tocantins)	1
	Total	40

Fonte: ABRUEM (www.abruem.org.br/afiliadas) (elaboração própria) (Acesso em 05/07/2022)

No quadro 2, observa-se uma ligeira ampliação da rede de educação superior estadual no Brasil, especificamente entre as décadas de 1981 a 1990, quando então a orientação neoliberal disseminada por organismos multilaterais sugere a necessidade de maior atenção do poder público à rede básica de educação, ficando a expansão da educação superior pública a cargo da rede privada, preferencialmente com a oferta de vagas nas capitais. (ABREU JÚNIOR, 2017).

Além disso, a CF de 1988 no art. 209 declarou a educação livre a iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais da educação nacional e que fique a cargo do poder público a autorização para funcionamento das instituições e o processo de avaliação da qualidade do ensino. Quanto ao repasse dos recursos públicos, o art. 213, menciona em sua redação a possibilidade de repasse de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Em decorrência, a educação ganhou novos contornos com a aprovação da LDB ²⁸(Lei nº 9.394/1996). Segundo Bollmann e Aguiar (2016), esta Lei foi elaborada entre os anos de 1986 a 1996, em um contexto de intenso embate político-ideológico, uma vez que a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do Brasil, diversos projetos de educação estavam em disputa e apresentavam diferentes concepções de mundo, homem, sociedade, Estado e educação. Assim a Lei foi elaborada e aprovada com grande influência do ideário neoliberal para a educação. Cabe lembrar que, na redação da Constituição em vigor, não há nenhuma menção quanto a regulação e o financiamento das UEs. Sobre esse aspecto será evidenciado no próximo capítulo, ao refletirmos acerca da autonomia financeira das UEs.

O quadro 2 mostra o aumento das universidades estaduais no Brasil e uma ligeira intensificação entre os anos de 1981 a 1990. Segundo Abreu Júnior (2017), nesse momento as políticas educacionais neoliberais recomendavam maior atenção a educação básica, ficando a expansão da educação superior para a rede privada, na qual havia uma inclinação para a oferta de vagas nas capitais.

Quadro 2 - Universidades estaduais brasileiras, unidade da federação a que pertencem e década de criação

Antes de 1970	Entre 1970 a 1980	Entre 1981 a 1990	Entre 1991 a 2000	Após 2000
UERN (RN) UERJ (RJ) UDESC (SC) USP (SP) UNICAMP (SP) UEM (PR) UEPG (PR)	UEFS (BA) UESB (BA) UNESP (SP) UEL (PR)	UNEB (BA) URCA (CE) UVA (CE) UEMA (MA) UEPB (PB) UPE (PE) UESPI (PI) UEMG (MG) UNIMONTES (MG) UNICENTRO (PR) UNIOESTE (PR)	UNEMAT (MT) UEMS (MS) UEG (GO) UESC (BA) UECE (CE) UEPA (PA) UENF (RJ)	UNEAL (AL) UNCISAL(AL) UEAP (AP) UEA (AM) UERR (RR) UNESPAR (PR) UENP (PR) UERGS (RS) UNITINS (TO) UEMASUL (MA) UNIVESP (SP)
7	4	11	7	11 Total: 40

Fonte: Abreu Júnior (2017) e dados recopilados pela autora

Consoante ao quadro acima, a região Centro-Oeste abriga 3 UEs, uma no Mato Grosso (UNEMAT), uma no Mato Grosso do Sul (UEMS) e o estado de Goiás também conta com uma única universidade estadual, a UEG. Para ratificar o recorte da interiorização da educação superior no Brasil, a tabela 5 representa o número de cursos de graduação presencial ofertados e distribuídos no interior e na capital, no Brasil, na região Centro-Oeste e no estado de Goiás no ano de 2019.

²⁸ O caráter privatista da LDB, já foi indicado por muitos estudiosos do assunto, desde a sua criação pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1966.

Tabela 6 - Total geral de cursos de graduação presenciais distribuídos no Brasil, Centro Oeste e Goiás, nas universidades, na capital e interior – 2019

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Número de Cursos de Graduação Presenciais					
			Total Geral			Universidades		
			Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil			35.898	13.678	22.220	14.399	5.561	8.838
	Pública		10.195	3.023	7.172	7.803	2.603	5.200
		Federal	6.332	2.340	3.992	4.651	1.981	2.670
		Estadual	3.295	682	2.613	2.976	621	2.355
		Municipal	568	1	567	176	1	175
	Privada		25.703	10.655	15.048	6.596	2.958	3.638
Centro-Oeste			3.436	1.766	1.670	1.193	645	548
	Pública		1.149	411	738	889	341	548
		Federal	770	394	376	547	327	220
		Estadual	315	17	298	312	14	298
		Municipal	64	-	64	30	-	30
	Privada		2.287	1.355	932	304	304	-
Goiás			1.303	458	845	444	191	253
	Pública		494	120	374	347	94	253
		Federal	265	115	150	152	89	63
		Estadual	165	5	160	165	5	160
		Municipal	64	-	64	30	-	30
	Privada		809	338	471	97	97	-

Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Superior 2019

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior/INEP-2019, verifica-se no total geral 3.295 cursos presenciais nas IES estaduais do Brasil, no entanto, ao recortarmos para o interior, a existência de maior número de cursos está localizada nas regiões interioranas do país, 2.613 cursos (79,3%). Quando afunilamos para o total geral referente a região Centro-Oeste, os dados se invertem, os cursos presenciais da IES privadas encontram-se predominantemente na capital, enquanto nas IES estaduais o quantitativo de cursos sobressai no interior. De forma geral, os cursos da rede federal são basicamente equilibrados entre a capital e o interior.

No estado de Goiás, de acordo com o Conselho Estadual de Educação (CEE/GO), as IES que compõem o Sistema Educativo de Ensino Superior, são as referidas instituições: Centro Universitário de Goiatuba (UNICERRADO), Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Faculdade de Anicuns, Universidade de Rio Verde (UniRV), todas essas universidades municipais e a UEG, estadual. Conta também com as Escolas de Governo: Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás (COTECs), Comando da Academia da Polícia Militar (CAPM), Escola de Governo da Secretaria de Estado da Administração (SEAD), Escolas do

Futuro do Estado de Goiás, Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (EJUG), Escola Superior da Polícia Civil, Escola Superior do Ministério Público (ESUMP) e a Superintendência da Escola de Saúde de Goiás (SESG).

A respeito da UEG, Noletto (2018) reflete que o maior número de cursos ofertados presencialmente é no interior, o que ratifica a importância da rede pública de educação superior e sua capilaridade ao ofertar cursos e democratizar o acesso para estudantes no interior do país.

2.2 A formação dos cursos da UEG e a articulação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2019) e ao Projeto Pedagógico Institucional (2011)

Em consonância ao Projeto Pedagógico Institucional da UEG de 2011 (PPI/UEG-2011), dentre as 186 universidades existentes no Brasil, segundo dados do INEP/MEC de 2009, no quesito organização administrativa, pode-se dizer que a UEG é uma das universidades mais recentes do país se considerado o seu ano de criação, 1999. Entretanto, ao considerarmos historicamente a sua estrutura organizacional e a data de criação especificamente de duas Unidades Universitárias veremos outro cenário. O documento menciona que,

pode-se dizer que o registro histórico da UEG data de 1961, quando da criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) que dá origem à UNIANA e mais tarde à Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH), e de 1962, quando da criação da Escola Superior de Educação Física do estado de Goiás (Esefego), que dá origem a Unidade Universitária de Goiânia/ESEFFEGO. Portanto, a UEG é uma instituição nova e histórica ao mesmo tempo, que está se reestruturando continuamente e que não deve perder a identidade que traz em si historicamente (PPI, 2011, p. 8).

Na década de 1990, a educação superior de Goiás em sintonia com a políticas educacionais do país, decorrente da aprovação da LDB (Lei nº 9.394/1996), passou por expressivas transformações, provocando uma ampla expansão, quer seja na diversidade da oferta ou na organização institucional. Esta expansão e interiorização veio como resultado das diversas pressões dos municípios, “em busca de torná-los mais atrativos aos investimentos, com mais qualidade de vida e oferta de serviços, dentre outros aspectos. Neste sentido, a política de criação pelo Governo do Estado, foi pelas faculdades por meio do regime jurídico autárquico” (PPI, 2011, p. 8).

Assim, ainda que diante de diversos decretos, portarias e resoluções da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e, por legislações específicas do Conselho Estadual de Educação (CEE), 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, foram materializadas políticas educacionais para a educação superior.

A criação da FACEA, em 1961, foi o primeiro registro histórico da UEG. A partir dela surgiu a UNIANA, posteriormente transformada em UEG. Na mesma década ocorreu a criação, em 1962, ESEFEGO. Em 1968 foi criada a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás.

Em 1990, a FACEA é então transformada em UNIANA através do Decreto lei de nº. 3.549 passando a contar com 11 (onze) cursos, sendo que destes 7 (sete) eram, de formação de profissionais para atuarem na educação básica. A UNIANA era constituída de três centros: Ciências Exatas e Tecnológicas, o Centro de Ciências Humanas e Letras e o Centro de Ciências Sócio-Econômicas.

A Lei Estadual n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que dispôs sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo, autorizou a criação da UEG, com sede em Anápolis, à qual se integrariam, como unidades, com sua estrutura, pessoal e patrimônio, a FACEA, a ESEFEGO e estas outras entidades de ensino superior: a Faculdade de Filosofia Cora Coralina; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio (chamada depois de Faculdade Celso Inocência de Oliveira); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara. Entretanto, essa determinação legal não foi levada a efeito.

Em 1994, com a criação do Curso de Bacharelado em Fisioterapia a ESEFEGO passou a ser ESEFFEGO e no final da década de 1990, por força da Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999, a UNIANA foi transformada em UEG. Essa lei previu ainda a incorporação das autarquias estaduais de ensino superior à estrutura da instituição então criada. Entre essas autarquias, estavam as treze mencionadas na Lei Estadual n.11.655/1991, que tinham efetivo funcionamento, e outras cuja implantação não foi cumprida de fato, apesar de ser prevista em lei. Desta feita, expandido o movimento em prol da universidade pública em Goiás.

Essas instituições, faculdades e escolas isoladas de ensino superior, atuavam na formação de profissionais, sem contar com uma articulação consistente entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na medida em que seguiam os currículos de formação estabelecidos pelo então Conselho Nacional de Educação (CNE) (PPI/UEG, 2011, p. 9).

No ano de 1999, a então ESEFFEGO passou a integrar a UEG como Unidade Universitária de Goiânia e a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás como Unidade Universitária de Goiás.

Para tanto, importa destacar que a UEG nasce como uma política para o desenvolvimento do Estado. Em consonância ao Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019/(PDI/UEG) publicado em abril de 2010,

esta universidade é uma antiga aspiração do povo goiano e inclui-se no elenco de estratégias fundamentais que vêm sendo adotadas para **alavancar o crescimento e o desenvolvimento do Estado**, bem como assegurar o direito de acesso e permanência na educação superior pública e gratuita (p. 19) (grifos nossos).

A UEG tem a sua sede na cidade de Anápolis, abrangendo o território goiano como campo de atuação. Além disso, mantém Unidades Universitárias²⁹ (UnUs) fora da sede, com *campi* em diversos municípios. Segundo Carvalho (2013), no período de criação da UEG, o Brasil passava por grandes transformações neoliberais ao qual se vinculava o incentivo privatista à educação superior com apoio do governo FHC, que se revelou um dos grandes incentivadores do processo de gestão com tendências neoliberais ao qual Goiás aderiu.

Cabe destacar que a UEG é uma instituição com uma característica peculiar quando comparada a outras instituições de educação superior, esta, encontra-se descentralizada territorialmente, principalmente pelo fato de manter a sua sede em uma cidade do interior.

Quanto a função social, conforme destaca o seu perfil institucional, a UEG é uma universidade orientada pelos princípios da excelência acadêmica e compromisso sociocultural, de autonomia científica e alicerçada em sua identidade de universidade pública estatal, gratuita e laica.

A Universidade Estadual de Goiás é uma instituição com autonomia científica, didático-pedagógica, administrativa, orçamentária, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar. Conforme estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil, rege-se pela legislação vigente, pelo seu Estatuto, pelo Regimento Geral da Universidade e pelas normas complementares existentes (PDI/UEG, 2010, p. 16).

Nesse aspecto, Noletto (2018) menciona em sua tese a concepção de alguns gestores entrevistados acerca da função social desta instituição, considerando-a como uma universidade que está para o desenvolvimento econômico, com a função de prover profissionais para atender as regiões do estado, ou seja, desenvolvendo uma ciência interessada, intencional ao mercado de trabalho e ao setor produtivo.

²⁹ De acordo com o Estatuto da UEG (Decreto N. 5.130/1999), As Unidades Universitárias vinculam-se à Reitoria na forma estabelecida no Regimento Geral da Universidade de modo a harmonizar as competências básicas dos níveis hierárquicos com a descentralização das ações acadêmicas, técnicas e administrativas (art. 32).

A interiorização do ensino superior aparece, nesse movimento, como um valor agregado a ser implementado como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades do interior. Ou seja, a interiorização geográfica do ensino superior, por meio da criação e instalação de estabelecimentos desse nível de ensino, predominantemente, na forma de estabelecimentos isolados, efetivou-se sob o discurso da modernização e do desenvolvimento regional.

Assim, construiu-se a ideia de que, possivelmente nos municípios com UnUs da UEG, estes terão maior desenvolvimento, no sentido de geração de renda, emprego, ampliação no consumo e ascensão das empresas, visto que, a formação em nível superior nesse caso, evidencia o objetivo claro de formar para ocupar o mercado de trabalho do atual contexto de políticas neoliberais. Noleto (2018, p. 196) reflete que, “nesse sentido, formar para o mercado de trabalho denota um estreitamento na formação acadêmica, de fato pragmática e técnica. Reporta-se a um modelo de universidade e formação aos moldes tecnicistas e instrumentais”.

Nesse contexto a situação da universidade nos países em desenvolvimento, como é o caso de países da América Latina, é contraditória no sentido de ser por um lado a instituição que deve prover a formação de qualidade às pessoas, formar a massa crítica para que ocorra o desenvolvimento socioeconômico desses países e assim diminuir as disparidades em relação aos países desenvolvidos, por outro lado as universidades vêm sendo transformadas em espaço de treinamento, para atender as demandas do mercado de trabalho.

2.2.1 O panorama da UEG: Unidades Universitárias

Consistindo em uma universidade estadual, a UEG compreende-se como uma autarquia que compõe com outros órgãos e autarquias o conjunto de instituições sob a administração do Estado de Goiás. Destinada a desenvolver atividades de ensino, pesquisa científica e tecnológica e extensão, nas modalidades presencial e a distância. Suas áreas de atuação acadêmica abrangem:

- a) Cursos de Graduação – nas diversas áreas de conhecimento conforme demanda, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e que tenham sido classificados em processo seletivo.
- b) Cursos de Pós-Graduação – compreendendo programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*), cursos de especialização (*lato sensu*), aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos que atendam às exigências legais e da UEG.
- c) Pesquisas Científicas e Tecnológicas – abertas à comunidade universitária da UEG objetivando produzir conhecimento e tecnologia em todos os campos do saber, atendendo aos aspectos legais e às demandas socioeconômicas locais, regionais e/ou nacionais.
- d) Cursos e Projetos de Extensão – abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos, em cada caso, pela UEG (PPI/UEG, 2011, p. 19).

De acordo com o PDI/UEG (2010), as Unidades Universitárias estão localizadas nos municípios do estado, sendo estas responsáveis pela efetivação das atividades didático

pedagógicas, científicas, culturais, administrativas, orçamentárias, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar em suas áreas de atuação.

Segue abaixo a disposição das Unidades Universitárias e seus respectivos municípios e a legislação de criação, essa organização vigorou até o último ano anterior (2019) a reforma administrativa que ocorrera na instituição em 2020.

Quadro 3 – Unidades Universitárias da UEG e respectiva legislação (2019)

Nº	Municípios que possuem Unidades Universitárias (UnUs) - 2019	Legislação de criação
1	UnU/UEG de Anápolis (UnUCSEH)	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
2	UnU/UEG de Aparecida de Goiânia	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
3	UnU/UEG de Caldas Novas	Decreto N. 5.181, de 13/03/2000
4	UnU/UEG de Campos Belos	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
5	UnU/UEG de Ceres	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
6	UnU/UEG Cidade de Goiás	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
7	UnU/UEG de Crixás	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
8	UnU/UEG de Edéia	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
9	UnU/UEG de Formosa	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
10	UnU/UEG de Goianésia	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
11	UnU/UEG de Goiânia (ESEFFEGO)	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
12	UnU/UEG de Goiânia (Laranjeiras)	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
13	UnU/UEG/UEG de Inhumas	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
14	UnU/UEG de Ipameri	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
15	UnU/UEG de Iporá	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
16	UnU/UEG de Itaberaí	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
17	UnU/UEG de Itapuranga	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
18	UnU/UEG de Itumbiara	Decreto N. 5.181, de 13/03/2000
19	UnU/UEG de Jaraguá	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
20	UnU/UEG de Jataí	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
21	UnU/UEG de Jussara	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
22	UnU/UEG de Luziânia	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
23	UnU/UEG de Minaçu	Decreto N. 5.181, de 13/03/2000
24	UnU/UEG de Mineiros	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
25	UnU/UEG de Morrinhos	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
26	UnU/UEG de Niquelândia	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
27	UnU/UEG de Palmeiras de Goiás	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
28	UnU/UEG de Pirenópolis	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
29	UnU/UEG de Pires do Rio	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
30	UnU/UEG de Porangatu	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
31	UnU/UEG de Posse	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
32	UnU/UEG de Quirinópolis	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
33	UnU/UEG de Sanclerlândia	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
34	UnU/UEG de Santa Helena de Goiás	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
35	UnU/UEG de São Luís de Montes Belos	Lei N. 13.456, de 16/04/1999

36	UnU/UEG de São Miguel do Araguaia	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
37	UnU/UEG de Senador Canedo	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
38	UnU/UEG de Silvânia	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
39	UnU/UEG de Trindade	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
40	UnU/UEG de Uruaçu	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
41	Valparaíso de Goiás	Lei N. 15.804, de 13/11/2006

Fonte: PDI/UEG (2010-2019) e Dados solicitados a Coordenação Acadêmica-PRG no segundo semestre de 2021 (elaboração própria).

O PPI/UEG (2011), menciona que o caráter multicampi da Universidade e sua organização administrativa em unidades universitárias facilitam a execução de projetos interdisciplinares, visto que, nas unidades funcionam cursos de diversas áreas, facilitando os encontros e reuniões dos professores para a elaboração e a efetivação das propostas. Além disso, “o diálogo que ocorre em cada unidade, perpassa também entre as unidades, considerando o PPI, a principal diretriz quanto ao foco interdisciplinar para o ensino de graduação” (PPI/UEG, 2011, p. 13). Entretanto, de acordo com a análise de Abreu Júnior (2017), a heterogeneidade dos grupos fragiliza os processos acadêmicos, refletindo assim, na execução do projeto pedagógico da instituição. O autor menciona que,

os 42 campi da UEG, dispersos por 39 municípios, arrançados sob a forma multicampi, **parecem fragilizar os processos acadêmicos diante da vontade dos grupos hegemônicos de utilizar a instituição como um elemento político e eleitoral**, dada a grande capilaridade que a instituição assume pelo interior do estado, geralmente desértico do aparelho estatal (p. 29) (grifos nossos).

O modelo de estruturação da UEG, por aglutinação das faculdades isoladas, depois com a criação das Unidades, sendo posteriormente denominadas campus, trouxe diversas fragilidades a instituição e conseqüentemente, aglutinou as deficiências do quadro docente, às bibliotecas, aos laboratórios, às salas de aulas adequadas. De maneira a fortalecer as práticas patrimonialistas que já estavam arraigadas nas formas de gestão (ABREU JÚNIOR, 2017).

Dentre a estrutura física da UEG, destacam-se também os Polos Universitários considerados centros de referência de educação superior nas regiões que atuam, criados para atender as demandas frente aos cursos de Licenciatura Plena Parcelada de forma emergencial.

De acordo com o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) os Polos que localizam a UAB), vinculadas a Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEAD) da UEG em 2019 são: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cavalcante, Formosa, Mineiros, Pirenópolis, Santo Antônio do Descoberto e Uruana.

No ano de 2019, a UEG, ofereceu 165 cursos de graduação na modalidade presencial, estes distribuídos em suas 41 Unidades Universitárias, conforme denominados no quadro abaixo.

Quadro 4 – Cursos da UEG na modalidade presencial e suas respectivas Unidades Universitárias (UnUs) – 2019

Câmpus/UnU/Polo	Cursos
Câmpus Central - sede: Anápolis - CET	Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Farmácia Física, Matemática, Química - Modalidade Licenciatura, Química Industrial, Sistemas de Informação
Câmpus Cora Coralina - sede: Cidade de Goiás	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, Geografia, História, Letras Português/Inglês, Matemática, Turismo e Patrimônio
Câmpus Metropolitano - sede: Aparecida de Goiânia	Administração, Ciências Contábeis, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Direito
Câmpus Nordeste - sede: Formosa	Geografia, História, Letras Português/Inglês, Matemática, Pedagogia, Química - Modalidade Licenciatura
Câmpus Norte - sede: Uruaçu	Ciências Contábeis, Direito, História, Pedagogia
Câmpus Oeste - sede: São Luís de Montes Belos	Letras Português/Inglês, Medicina Veterinária, Pedagogia, Zootecnia
Câmpus Sudeste - sede: Morrinhos	Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Geografia, História, Letras Português/Inglês, Matemática
Câmpus Sudoeste - sede: Quirinópolis	Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras Português/Inglês, Matemática, Pedagogia
Unidade Universitária de Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior	Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geografia, História, Letras Português/Inglês, Pedagogia
Unidade Universitária de Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior	Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas Geografia, História, Letras Português/Inglês, Pedagogia
Unidade Universitária de Caldas Novas	Administração, Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria
Unidade Universitária de Campos Belos	Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, Letras Português/Inglês, Pedagogia
Unidade Universitária de Ceres	Enfermagem, Sistemas de Informação
Unidade Universitária de Crixás	Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, Pedagogia
Unidade Universitária de Edéia	Administração, Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio, Curso Superior de Tecnologia em Produção Sucoalcooleira
Unidade Universitária de Goianésia	Administração, História, Pedagogia, Sistemas de Informação
Unidade Universitária de Goiânia - ESEFFEGO	Educação Física, Fisioterapia
Unidade Universitária de Goiânia - Laranjeiras	Cinema e Audiovisual, Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética
Unidade Universitária de Inhumas	Letras Português/Inglês, Pedagogia, Psicologia
Unidade Universitária de Ipameri	Agronomia, Engenharia Florestal
Unidade Universitária de Iporá	Ciências Biológicas, Direito, Geografia, História, Letras Português/Inglês, matemática
Unidade Universitária de Itaberaí	Pedagogia, Sistemas de Informação
Unidade Universitária de Itapuranga	Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras Português/Inglês

Unidade Universitária de Itumbiara	Ciências Econômicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina
Unidade Universitária de Jaraguá	Ciências Contábeis, Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, Pedagogia
Unidade Universitária de Jataí	Curso Superior de Tecnologia em Alimentos, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Curso Superior de Tecnologia em Logística
Unidade Universitária de Jussara	Letras Português/Inglês, Matemática, Pedagogia
Unidade Universitária de Luziânia	Administração, Pedagogia
Unidade Universitária de Minaçu	Geografia, Pedagogia
Unidade Universitária de Mineiros	Administração, Ciências Econômicas, Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio, Curso Superior de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira
Unidade Universitária de Niquelândia	Administração, Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, Curso Superior de Tecnologia em Mineração
Unidade Universitária de Palmeiras de Goiás	Agronomia, Ciências Biológicas, Direito
Unidade Universitária de Pirenópolis	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria
Unidade Universitária de Pires do Rio	Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, Direito, Geografia, História, Letras Português/Inglês, Pedagogia
Unidade Universitária de Porangatu	Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras Português/Inglês, Matemática, Sistemas de Informação
Unidade Universitária de Posse	Agronomia, Curso Superior de Tecnologia em Produção de Grãos, Letras Português/Inglês, Matemática, Sistemas de Informação
Unidade Universitária de Sanclerlândia	Administração, Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Informática
Unidade Universitária de Santa Helena de Goiás	Administração, Engenharia Agrícola, Matemática, Sistemas de Informação
Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia	Letras Português/Inglês, Pedagogia
Unidade Universitária de Senador Canedo	Curso Superior de Tecnologia em Logística
Unidade Universitária de Silvânia	Administração, Pedagogia
Unidade Universitária de Trindade	Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, Design de Moda, Sistemas de Informação
Valparaíso de Goiás	Curso Superior de Tecnologia em Logística

Fonte: Dados solicitados a Coordenação Acadêmica-PRG no segundo semestre de 2021 (elaboração própria)

Observa-se no quadro acima que os cursos presenciais da UEG estão classificados por grau acadêmico, distribuídos em suas respectivas UnUs no ano de 2019, com 81 cursos de licenciaturas, 57 de bacharelados e 27 cursos tecnológicos. Neste ano, as licenciaturas mais ofertadas foram: Pedagogia, Letras (Português/Inglês), História e Geografia. Os cursos de bacharelados mais ofertados foram: Administração, Sistema de Informação, Ciências Biológicas, Direito e Ciências Contábeis. Os cursos tecnológicos contam com oferta nivelada,

com destaque para o Curso Superior de Tecnologia em Rede de Computadores e o Curso Superior de Tecnologia em Logística.

2.3 A UEG em dados gerais (2010 - 2019): quantitativo de cursos, matrículas e o quadro de servidores

Consoante a Goiás (2012, p.77), “o desenvolvimento regional, com foco nas vocações municipais e a qualificação dos profissionais docentes de Goiás, norteou, a princípio, a criação dos cursos de graduação e o mapeamento das unidades universitárias que integram a UEG”. A instituição tem vivenciado um certo distanciamento em relação ao perfil vocacional dos municípios, o que justifica o “aumento da procura de cursos de bacharelado em detrimento das licenciaturas, a baixa densidade populacional do município, ou mesmo, a disposição geográfica das unidades” (p. 77).

O Relatório da Comissão de Estudos sobre a UEG - Diagnóstico e Proposta de Reestruturação de 2011, um estudo encomendado à comissão formada por representantes de cinco órgãos do governo estadual (Casa Civil, Sectec, UEG, Fapeg e Conselho Estadual de Educação), foi apresentado pela Secretária de Inovação e Tecnologia ao Governo do Estado de Goiás e propôs a reestruturação da Universidade ancorada no eixo: o fortalecimento da UEG, mediante duas metas: a autonomia universitária e a reestruturação acadêmica (DUARTE, 2012).

Referente a meta autonomia universitária, em seu bojo encontra-se a autonomia acadêmica que prevê a busca pela inovação institucional, através da definição de metas para uma política de qualificação do professor; a adoção de critérios baseados no mérito acadêmico, articulação das políticas de extensão, com as ações de ensino e pesquisa, o fortalecimento de programas de incubadoras, escritórios modelos e empresas júnior, dentre outros. (GOIÁS, 2011).

Frente a reestruturação acadêmica, seguindo as proposições do então governador do estado de Goiás, Marconi Ferreira Perillo Júnior, que na época encontrava-se em seu terceiro mandato (2011-2014), intentou fazer da UEG uma referência na educação superior, estando inserida como projeto estruturante do plano de governo para a educação em Goiás, como uma de suas ações a reavaliação dos cursos e os projetos pedagógicos da UEG, adaptando-os as demandas vocacionais, regionais e municipais, de maneira a fortalecer as economias locais. (DUARTE, 2012).

Para atender os perfis regionais, no relatório a reestruturação acadêmica recomendava também a criação de: Centros Universitários Regionais, Centros de Pesquisa e Inovação, Polos

de EaD e ou Presencial Mediada por Tecnologia, e dos Institutos de Educação Superior Tecnológica.

A ideia da criação dos *Centros Universitários Regionais*, é observada nas características do conceito de *cluster*³⁰, como forma de aglutinar recursos pedagógicos, de laboratórios, bibliotecas, equipamentos, pessoas e custos, de cursos similares oferecidos em unidades universitárias muito próximas, **fortalecendo as economias locais conforme vocação socioeconômica do lugar**. A criação dos *Centros de Pesquisa e Inovação* em Áreas Estratégicas, segundo o Relatório, busca assegurar a presença significativa da UEG na produção científica do estado e do país, dentro das áreas estratégicas em CT&I definidas tanto pelo governo estadual quanto federal. **A proposta é de fomentar o ambiente de pesquisa e inovação da UEG, com ações diretas para sediar programas de pós-graduação e pesquisa *stricto sensu* avançada, com transferência de conhecimento para o setor industrial, permitindo o avanço e o fortalecimento da universidade, necessário para sua efetivação como instituição de ensino superior com produção relevante no estado de Goiás.** Os Polos de *Educação a Distância e ou Presencial Mediada por Tecnologia* buscam adotar a educação à distância como metodologia de expansão de oferta de cursos e vagas no ensino superior, **reaproveitando os espaços físicos, sem, contudo, ampliar a estrutura da universidade**. Pela proposta, a educação a distância deixa de ser ação de uma única unidade e passa a ser assumida como ação de toda a universidade, seja no apoio aos cursos regulares de graduação, quando possível e necessário, ou na oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Os *Institutos de Educação Superior Tecnológica* visam à **consolidação dos cursos superiores tecnológicos, bem como, a ampliação das possibilidades de ofertas de cursos tecnológicos nas diferentes áreas de desenvolvimento estratégico do estado de Goiás. Estes, de acordo com o Relatório, são cursos superiores voltados exclusivamente para a articulação da formação profissional e da inovação tecnológica com as demandas do desenvolvimento estratégico regional** (DUARTE, 2012, p. 52-53) (grifos nossos).

Nesse contexto, percebem-se os pontos de alinhamento entre o governo do estado de Goiás a época Marconi Perillo, no qual exerceu o cargo em quatro mandatos (1999 a 2002, 2003 a 2006, 2011 a 2014, e de 2015 até 2018) ao governo federal. A Estratégia Nacional de CT&I 2012-2015 (ENCTI) como eixo estruturante do desenvolvimento do Brasil e o plano de governo para o estado de Goiás destaca a “UEG – Referência no Ensino Superior” como um de seus projetos estruturantes.

Nesse contexto, faz-se necessário a reflexão acerca da Universidade e a sua relação com a sociedade do conhecimento, difundindo o perfil institucional para atender a lógica da competição e instrumentalização, em detrimento de uma universidade com práticas emancipadoras, apta a propiciar uma formação humana, acadêmica, compreendida como direito social de todo cidadão, crucial para o desenvolvimento científico, ético, humano, cultural e social (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011).

³⁰ Cluster é um termo que veio do inglês que, em português, significa "aglomerar" ou "aglomeração" e é comumente aplicado em vários contextos. Na área da Economia, Cluster é uma concentração geográfica de empresas, fornecedores, provedores de serviços, indústrias e instituições (como universidades, por exemplo), interligadas que operam em conjunto num determinado campo de negócios, que competem, mas também cooperam entre si. [...] a principal característica do “cluster” é o ganho de eficiência coletiva (LOPES, 2003, p.57-58).

Nessa linha, Fávero e Segenreich (2004) suscita alguns pontos de reflexão entre a universidade e o sistema de C&T, e salienta aspectos relevantes acerca dessa relação.

Desde logo, não seria demais insistir que a universidade, por suas próprias funções, deve se constituir em espaço de pesquisa científica e tecnológica, espaço de produção do conhecimento, produção essa que deve procurar responder as necessidades sociais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a ilusão de respostas prontas e acabadas. Trata-se de um conhecimento produzido e, portanto, em contínua aproximação do real, o que implica que pode ser revisto, acrescido e até substituído por novos conhecimentos. Partindo dessa premissa, entendemos que a universidade deve ser caracterizada como uma instituição dedicada a promover o avanço e a socialização do saber e do saber-fazer; espaço da invenção, descoberta, produção de teoria e divulgação de novos conhecimentos; espaço de inovação, desenvolvimento de novas tecnologias e encaminhamento de soluções de problemas da realidade social (FÁVERO; SEGENREICH, 2004, p. 101).

Aguiar (1994), também traz sua contribuição ao tratar do sistema político-institucional de Ciência e Tecnologia (C&T), e observa que, no Brasil

[...] a compreensão pública em relação à C&T se revela ainda bastante frágil, perdendo importância, inclusive em função da urgência de solução dos graves problemas sociais e das perspectivas individualistas da maioria dos políticos. Assim, raramente encontram espaço na retórica e menos ainda na prática da política nacional e, quando tratadas, o são superficialmente, sem lograr compromissos e interesses reais (AGUIAR, 1994, p. 13).

Assim, com efeito de vislumbrar em dados o cenário explicitado vigente durante na Universidade, as informações da tabela abaixo trazem o quantitativo de cursos de graduação presencial e a distância, distribuídos por grau acadêmico entre o período histórico de dez anos.

Tabela 7 – Quantitativo de cursos de graduação da UEG na modalidade presencial e a distância por grau acadêmico - 2010 a 2019

Grau acadêmico	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bacharelado	43	40	41	41	40	39	39	42	54	57
Licenciatura	104	109	88	86	84	82	81	85	86	81
Tecnológico	23	23	27	26	25	28	25	28	27	27
Total	170	172	156	153	149	149	145	155	167	165

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior/INEP 2010 – 2019

Na tabela 6, entre a década analisada, 2010 a 2019, o quantitativo maior permanece nos cursos de licenciaturas, com destaque para um crescimento nos cursos de bacharelados e tecnológicos. Ainda que as licenciaturas representem a maioria dos cursos da UEG, nota-se uma redução desses cursos passando de 104 em 2010 para 81 no ano de 2019, um decréscimo significativo de 28,4%, outro fator perceptível relaciona-se a uma certa manutenção e razoável evolução na oferta dos cursos superiores de tecnologia, estes que em suma, são ofertados comumente de modo aligeirado para atender determinadas demandas do mercado de trabalho.

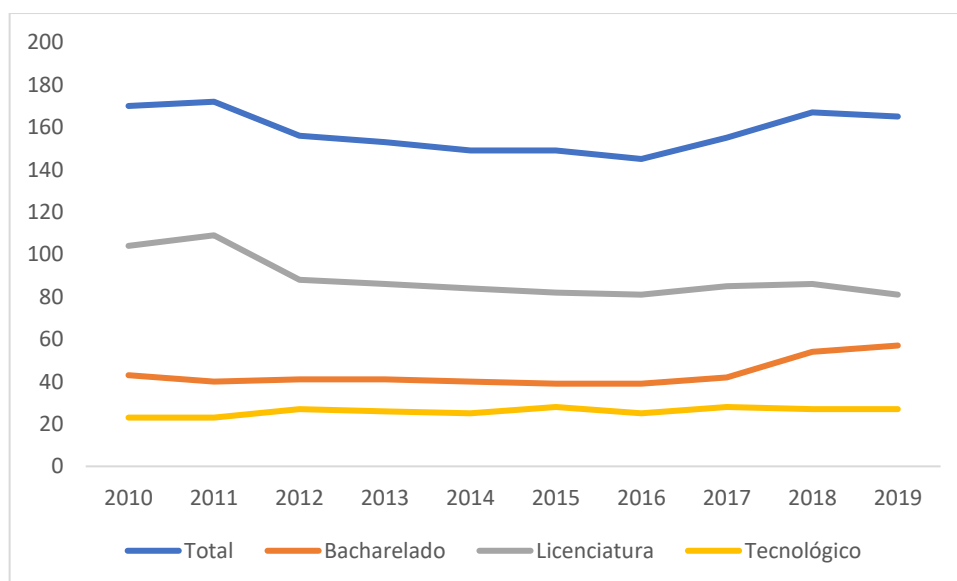
A UEG, que se diferencia nitidamente pela oferta de cursos superiores de licenciatura em Goiás, começa a ofertar os cursos superiores de tecnologia e percebe-se, portanto, que ocorre uma expansão significativa desses cursos, apontando para a necessidade de investigações sobre sua organização e a expansão. (ADORNO, 2008, p. 76)

De acordo com Noletto (2018), a questão de as licenciaturas ainda serem maioria na Universidade, justifica-se por ser cursos menos onerosos no quesito equipamentos e laboratórios. Além disso, a relevância histórica é um fator de justificativa, quando da expansão, interiorização e estadualização dos cursos de licenciaturas em Goiás, tem como referência em grande medida a LDB (Lei nº 9.394/1996) que estabelece no artigo 87 a obrigatoriedade de se realizarem programas de capacitação para todos os professores em exercício até o fim da Década da Educação. (BRASIL, 1996).

Portanto, com o objetivo de possibilitar a formação de professores sem a devida habilitação para atuar na sala de aula, o Governo do Estado de Goiás celebrou contrato de prestação de serviços com a UEG, autorizado pelo Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE/GO), por intermédio da Resolução no 3.506/99, para realizar a formação por meio de um projeto de Licenciatura Plena Parcelada Estadual (LPPE).

O Gráfico 4 apresentado abaixo confirma esse processo de queda na oferta dos cursos de licenciaturas entre a década citada, demonstrando a redução na linha que representa os cursos de formação de professores a partir do ano de 2016, e ainda, uma elevação na linha dos cursos de bacharelados em 2017 e certa linearidade nos cursos tecnológicos.

Gráfico 4 – Progressão cursos UEG na modalidade presencial e a distância por grau acadêmico - 2010 a 2019



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior/ INEP 2010-2019 (dados elaborados pela autora)

No contexto nacional das licenciaturas, a questão relativa à formação de professores tem sido atravessada por vários dilemas, posto que o debate acerca da política de formação destes profissionais partindo pela categoria do lócus de formação merece ser tencionado. Saviani (2009) menciona que o neoliberalismo em sua esfera conceitual e estrutural solicita das instituições uma constante flexibilização, por conseguinte o lócus de formação que se ancora no ensino, pesquisa e extensão não corresponde aos interesses da ideologia neoliberal, ao requerer que a educação seja campo passível de lucro, ao favorecer a mercantilização demanda dos professores maior especialização e flexibilização sem a preocupação com a qualidade socialmente referenciada.

O indiscriminado favorecimento das instituições privadas como lócus de formação, assim como tem acontecido com outros programas ao longo destes últimos anos como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pode tornar-se a “bola da vez” para a inserção do privado em programas destinados ao público. No caso em questão, a responsabilidade do Estado em formar professores para a rede de ensino seria confirmada como possibilidade das instituições particulares de ensino superior, de forma que o dinheiro público seja transferido para o setor privado para a promoção das residências pedagógicas (ARAÚJO, NICÁCIO, 2019, p. 19).

Assim, o movimento das políticas em relação a formação de professores surge em constante relação com o imediatismo e a promoção do setor privado, sem considerar “as relações de trabalho e a inserção pelo trabalho terminem por determinar objetivamente a prática política, social e profissional de cada trabalhador” (MARR, 2010, p. 335).

Cabe ponderar também que há uma desvalorização da profissão de professor no Brasil, seja em termos salariais, na carreira e na responsabilização deste pelo insucesso da educação brasileira. No que concerne as condições de trabalho dos professores, Saviani (2009) discorre que,

não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Trata-se então de eleger a educação com máxima prioridade, considerando para isso maior enfoque no investimento, tendo-a como eixo norteador de um projeto de desenvolvimento nacional, agindo assim estaríamos atacando de frente outros problemas do país, como a questão da saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. (SAVIANI, 2009).

O processo exacerbado de institucionalização das licenciaturas na modalidade EaD tem sido também considerado um ataque a esse grau acadêmico, que se inicia em algumas disciplinas até alcançar o curso completo. Uma vez que, a EaD é uma realidade necessária a muitos contextos, a crítica fica na desenfredda formação de professores em cursos à distância, sem considerar a atividade dialética como forma de intervenção humana no mundo, mediante a interação e as relações sociais (SILVA; SILVA, 2020).

Referente ao fechamento dos cursos de licenciaturas da UEG, Souza (2021), pondera que, “[...] tem ocorrido dentro de um contexto de truculência e autoritarismo, colocando em questão a autonomia da UEG e acima de tudo o direito à educação superior pública no estado de Goiás” (p. 1). De acordo com a autora, “muda-se o governo, muda-se a UEG” (p. 2). Frente a um cenário de incertezas, sendo submetida a constantes mudanças. “Assim, a luta por uma universidade pública, gratuita de qualidade e autônoma é pauta antiga e constante nessa instituição” (p. 2).

A eleição de Ronaldo Caiado (2018-2022) no governo do estado de Goiás impôs novos rumos para a UEG com consequências negativas para as licenciaturas, consideradas como “empecilhos”, visto que, diante a proposta de governo articulada ao neoliberalismo, “os cursos de licenciaturas são fardos pesados, distante dos propósitos produtivos do mercado de trabalho”. A análise do relatório de reestruturação da UEG de 2019, evidencia que os cursos de licenciatura vêm passando por um processo de dismantelamento vindo de cima para baixo, tendo neste ano 21 cursos de licenciaturas em processo de fechamento. Reforçando a luta pela sobrevivência das licenciaturas nessa instituição (SOUZA, 2021, p. 12).

Neste cenário de fechamento de muito cursos, atendendo uma ação judicial, a UEG rescindiu os contratos temporários de aproximadamente 47% dos técnicos e professores em dezembro de 2019. Em sua análise, Souza (2021) salienta que em sua grande maioria eram professores principalmente dos cursos de licenciaturas.

Os professores temporários que eram mantidos sem o interstício de contrato há décadas foram dispensados e muitos cursos, principalmente de licenciatura, ficaram sem professores e técnicos administrativos para dar andamento às atividades acadêmicas, visto que muitos campi estão localizados no interior e não conseguiram novos professores para substituí-los, seja pela falta de mão de obra especializada e qualificada para trabalhar em uma universidade, seja pela baixa remuneração instituída para os novos contratos, seja pelo número insuficiente de novos contratados (p. 8).

A prática do trabalho submisso e contratos precarizados exercido por anos na UEG, sem sequer ter um processo seletivo simplificado, não somente criou a falsa expectativa de direitos, mas também, reforçou a prática do clientelismo entre os gestores e contratados.

Souza (2021) ressalta que o alto quantitativo de técnicos administrativos e professores contratados estavam na condição de mão de obra barata, sendo em sua maioria, especialistas e horistas que atuavam apenas no ensino, não podiam fazer pesquisa, impedidos de concorrer às propostas e programas das agências nacionais. Outro fator que merece evidência quando trata-se das relações de trabalho na UEG, os servidores contratados não estavam no mesmo regime de trabalho dos efetivos, logo, não faziam parte do plano de carreira, assim desvalorizando a carreira acadêmica reivindicada e resguardada em legislação desde a Reforma de 1968. Embora, muitos desses professores fossem mantenedores de muitos cursos, eles concorriam para diminuir a nota dos cursos na avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)³¹.

Todavia, os critérios estabelecidos para os cortes dos cursos foram baseados pelas próprias condições as quais os campi foram submetidos no decorrer dos últimos anos, sendo considerados inaptos a ofertar os cursos. Em decorrência da falta de investimentos nesses campi, obtiveram notas baixas no ENADE, o que representou fator preponderante para o fechamento dos cursos, e ainda, sendo atribuído aos professores o insucesso dessas notas (SILVA; SILVA, 2020).

A propósito compete destacar que, o ENADE uma política de cunho neoliberal de avaliação em larga escala, localiza-se enquanto uma “prática pedagógica avaliativa como dispositivo das tecnologias de poder do Estado neoliberal” (FERNANDES, 2021, p. 10). Para Dardot e Laval, esse dispositivo exerce a função de controle e vigilância sobre a formação dos sujeitos avaliados, a serviço da lógica dos governos neoliberais ao instaurar um Estado “avaliador” que mobiliza instrumentos de poder na formação dos sujeitos. “Todos devem submeter-se ao princípio de *accountability*, isto é, a necessidade de “prestar contas” e ser avaliado em função dos resultados obtidos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.201).

Deste modo, os sistemas e programas de avaliação vêm exercendo uma função importante na implantação de uma cultura de testes padronizados com fins meritocráticos e de ranqueamento, introduzindo elementos da tendência seguida por vários países ocidentais que,

³¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), elabora e aplica, anualmente, um exame com o objetivo de coletar indicadores que permitam mensurar e avaliar a qualidade da educação do ensino superior (graduação) no Brasil. Conhecido como ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), o exame é obrigatório e faz parte do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), em conjunto com os processos de Avaliação dos Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional. O ciclo avaliativo do ENADE é separado entre áreas (bacharelados e licenciaturas) e eixos tecnológicos, distribuídos em grupos para aplicação a cada três anos (JÚNIOR; SOUSA, 2018, p. 3).

por influências de organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, passou a ser adotada no Brasil.

Nessa tendência, as avaliações ficam condicionadas ao currículo que passa a ser articulado ao discurso em favor da educação por competências, das habilidades como opção pedagógica para as mudanças curriculares necessárias à identificação das aprendizagens consideradas substantivas, funcionais, úteis, eficazes e promissoras, na superação dos desafios colocados pela “sociedade do conhecimento” (SACRISTÁN, 2011). A opção pelo currículo prescrito pelas competências, habilidades e objetivos favorece a adoção das avaliações externas e internas nos sistemas controlados pelo Estado em parceria com institutos vinculados aos interesses de mercado, como forma de regulação social da qualidade do ensino (FERNANDES, 2017).

E em fortalecimento a nível estadual do que está sendo repercutindo a nível nacional, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019³² (BRASIL, 2019), define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores para a educação básica e institui também a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica, a BNC-Formação, sendo iniciada no ano seguinte do processo de reestruturação curricular dos cursos da UEG. Segundo Silva e Silva (2020), anunciando uma reforma pedagógica com o objetivo de que a Universidade passe a agir com a mesma grade curricular do curso independente do campus ou UnU em que é ofertado, o que encaminha para um certo desprezo das especificidades dos cursos e do local.

A tabela abaixo traz o quantitativo de matrículas nos cursos de graduação da UEG na modalidade presencial e grau acadêmico entre os anos de 2010 a 2019. Sendo perceptível o movimento gradativo que vem ocorrendo nas matrículas dos cursos de licenciaturas (decréscimo) e bacharelados (acréscimo).

Tabela 8 – Matrículas cursos UEG na modalidade presencial por grau acadêmico – 2010 a 2019

Ano	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
2010	19737	5872	11900	1965
2011	19631	5752	11973	1906

³² Em defesa da formação docente e perenemente instado pelas IES, públicas ou privadas, bem como por entidades educacionais da sociedade civil, esta resolução foi prorrogada pelo Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. “Voto favoravelmente à alteração do artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), expandindo o prazo limite de 2 (dois) para 4 (quatro) anos para a implantação das referidas diretrizes” (MEC, 2022, p. 4).

2012	18262	5710	10546	2006
2013	17433	5813	9710	1910
2014	17158	5976	9347	1835
2015	16211	5908	8533	1770
2016	16145	6092	8383	1670
2017	16776	6301	8683	1792
2018	17571	6960	8880	1731
2019	18386	7700	8939	1747

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior/ INEP 2010-2019 (dados elaborados pela autora).

Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2010 – 2019), as matrículas nos cursos de graduação da UEG em 2010 representaram um total de 19.737, ao passo que, entre os anos de 2010 a 2016 o quantitativo equivaleu a um decréscimo de 22,3% nas matrículas. Nestes dez anos analisados, ocorreu um movimento inverso quando observamos o quantitativo nas matrículas nos cursos de bacharelados e licenciaturas. Logo, entre os anos de 2010 a 2019, nos cursos de bacharelados houve um aumento de 31,2% nas matrículas, enquanto nas licenciaturas uma redução de 33,3%. Os cursos tecnológicos contaram com uma diminuição de 12,5%.

Em se tratando de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, a UEG entre a década evidenciada ofereceu os seguintes cursos:

Quadro 5 – Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (2010-2019)

Município	Área	Nome do Programa-Curso	Grau	Conceito Capes	Data Início	Duração (2010-2019)
Anápolis	Química	Ciências Moleculares	Mestrado	3	01/01/2006	10 anos
	Engenharia Agrícola	Engenharia Agrícola	Mestrado	4	01/01/2006	10 anos
	Interdisciplinar	Educação, Linguagem e Tecnologias	Mestrado	4	01/01/2012	8 anos
	Ensino	Ensino De Ciências	Mestrado Profissional	3	12/12/2013	6 anos
	Ciências Ambientais	Recursos Naturais do Cerrado (Renac)	Mestrado	4	01/01/2013	7 anos
	Interdisciplinar	Territórios e Expressões Culturais No Cerrado	Mestrado	4	01/01/2013	7 anos
	Interdisciplinar	Ciências Aplicadas A Produtos Para Saúde	Mestrado	3	01/01/2014	6 anos
	Ciências Ambientais	Recursos Naturais	Doutorado	4	13/01/2016	3 anos, 11 meses

		Do Cerrado (Renac)				
	Química	Química	Doutorado	4	05/04/2017	2 anos, 8 meses
	Geografia	Geografia	Mestrado	A	04/03/2019	9 meses
Goiás	Letras	Língua, Literatura E Interculturalidade	Mestrado	3	03/04/2017	2 anos, 8 meses
	História	Estudos Culturais Memoria E Patrimônio	Mestrado Profissional	A	14/12/2018	1 ano
Ipameri	Agronomia	Produção Vegetal	Mestrado	4	01/01/2012	8 anos
Morrinhos	História	História	Mestrado	A	21/11/2018	1 ano, 1 mês
Quirinópolis	Ciências Ambientais	Ambiente e Sociedade	Mestrado	3	25/04/2014	5 anos, 8 meses
São Luís De Montes Belos	Zootecnia	Produção Animal e Forragicultura	Mestrado Profissional	3	13/08/2015	4 anos, 4 meses

Fonte: Plataforma Sucupira (CAPES). (Dados elaborados pela autora)

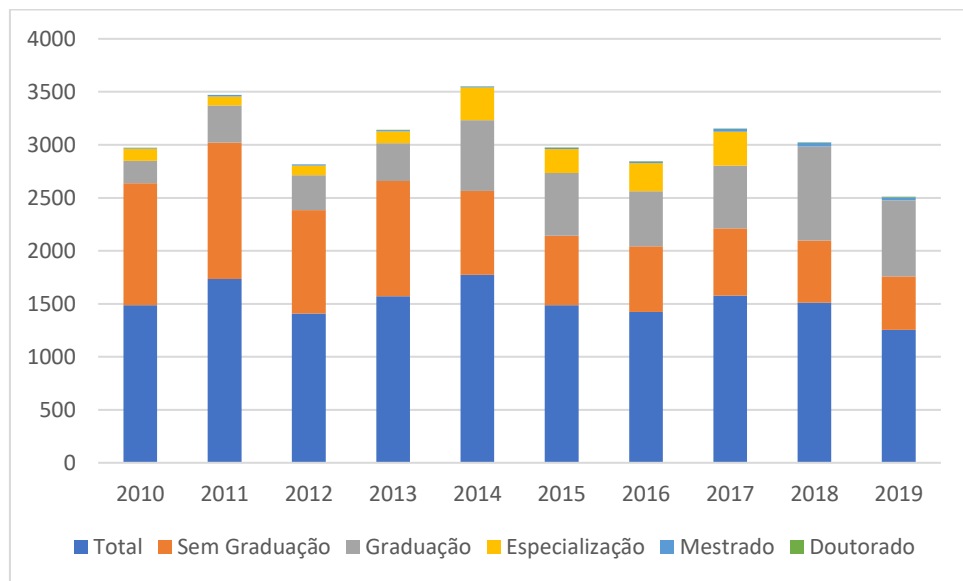
Entre os anos de 2010 a 2019 ao todo foram ofertados 11 cursos de Mestrados Acadêmicos, 3 Mestrados Profissionais e 2 cursos de Doutorado. A tabela acima ratifica que a concentração dos cursos de Pós-Graduação da UEG, agrupam-se no município de Anápolis, cidade onde está situada a sede da Universidade. Logo, a mesma conta com 7 Mestrados Acadêmicos, 1 Mestrado Profissional e 2 cursos de Doutorado, aliás quanto aos cursos de Doutorado, são os únicos ofertados pela instituição entre a década em estudo. Em seguida, vem a cidade de Goiás com 1 Mestrado Acadêmico em Letras e 1 Mestrado Profissional em História.

Ferreira (2006), considera que dentre as diversas fragilidades que permeiam a UEG, tem-se a Pós-Graduação, nessa seara a instituição desenvolve a pesquisa com condições materiais ínfimas, falta recursos e incentivos. Somam-se as fragilidades, “o fato dela não estar institucionalizada; processo burocrático nas tramitações e aprovações de projetos, tanto de pesquisas quanto de pós-graduação; inexistência de cursos *strictu sensu* próprios” (p. 84).

No que se refere ao quadro de servidores da UEG, de acordo com informações extraídas do site oficial do Censo da Educação Superior, os dados registram que em 2010, a instituição contava com um total de 1.487 servidores técnicos administrativos e 1.255 em 2019. Assim, o gráfico 5 traz o registro dos servidores Técnicos Administrativos representados por grau de formação. Observa-se, portanto, que em 2011 a instituição contava com 1286 servidores sem graduação, obtendo outro cenário em 2018, sendo um quantitativo de 585 servidores sem graduação e 888 com graduação.

O número de servidores com especialização atingiu seu ápice no ano de 2017, contando com 319 servidores com esse nível de formação, todavia, em 2019, esse número reduziu significativamente para apenas 2 servidores especialistas. Os servidores com nível de mestrado passaram de 7 em 2010 para 33 em 2019. Na década em evidência, o quantitativo de servidores com nível de doutorado permaneceu exíguo, variando entre 3 e 4 servidores, que nesse contexto, possuem tal grau de formação.

Gráfico 5 - Representação dos servidores Técnicos Administrativos da UEG – 2010 - 2019



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior/ INEP 2010-2019 (dados elaborados pela autora)

Quanto a situação dos servidores técnicos administrativos da UEG, outra questão de destaque refere-se à quantidade de servidores em situação de contrato temporário. De acordo com Noleto (2018, p. 223) “em 2017, o número de servidores técnicos administrativos efetivos (395) foi três vezes menor que o número de servidores técnicos com contrato temporário de trabalho (985), aproximadamente”. Ou seja, caracteriza-se uma prática clientelista, pois o acesso a uma carreira se dá por meio de concursos públicos, estes, localizam-se insuficientes nesta Universidade.

A autora destaca que, esta fragilidade estende-se também ao corpo docente, o ingresso de professores sem concurso vindos por meio de convites. Nessa situação, “pode-se inferir que pessoas convidadas poderiam ser, em parte, pessoas sem a qualificação acadêmica devida ou mais aprimorada para o desempenho das funções contratadas, fossem elas professores ou trabalhadores para as áreas administrativas” (NOLETO, 2018, p. 172). E questiona que,

[...] a ideia de convite, uma vez que, pode-se inferir, que **convite pode ser compreendido como indicação (política) ou mesmo favorecimento a uns em detrimento de outros**; não se estabelece aí uma forma criteriosa e pública de ascensão

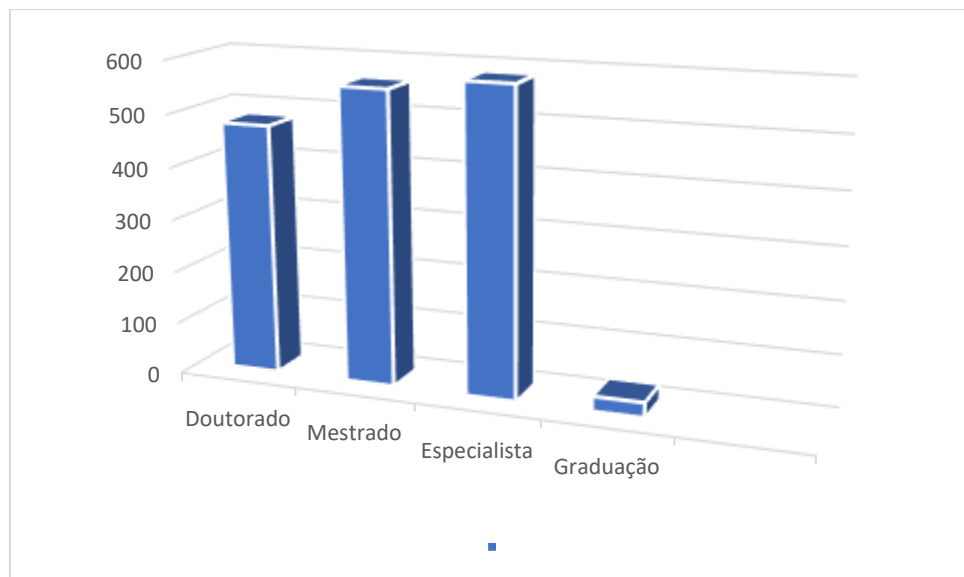
aos quadros de uma universidade pública. Não só professores, as pessoas convidadas ocuparam os mais diversos cargos e realizaram serviços variados no corpo da Universidade (p. 173) (grifos nossos).

O gráfico abaixo representa a comunidade dos professores da UEG, os dados indicam que o quantitativo total de professores reduziu 53,2%, em função da rescisão dos contratos temporários, passando de 2.521 em 2010 para 1.646 em 2019. Quanto a representatividade do grau de formação os dados registram na década em ênfase os seguintes aspectos: Os docentes com nível de formação apenas de graduação passaram de 299 em 2010 para 28 em 2019, redução de 967,8%. Os professores especialistas diminuíram de 1.369 em 2010 para 582 em 2019, redução de 135,2%.

Concernente ao nível de pós-graduação *stricto sensu*, os docentes com formação a nível de Mestrado, representaram em 2010 um total de 667 e 559 no ano de 2019, redução de 19,3%. Já os doutores, corresponderam 186 em 2010 e 477 em 2019, crescimento de 156,5%.

Se tomarmos como recorte o ano de 2019 com o total de 1.646 docentes em exercício, verifica-se um percentual de professores com Doutorado, 245,1% (477) e com Mestrado 194,5% (559). Já os Especialistas representam 182,9% (582) ou seja, um percentual significativo de docentes que ainda não possuem formação *stricto sensu*, formação recomendada para atuação na educação superior. E, ainda, 28 dos docentes têm como mais alto nível de formação a graduação. Veja no gráfico 6.

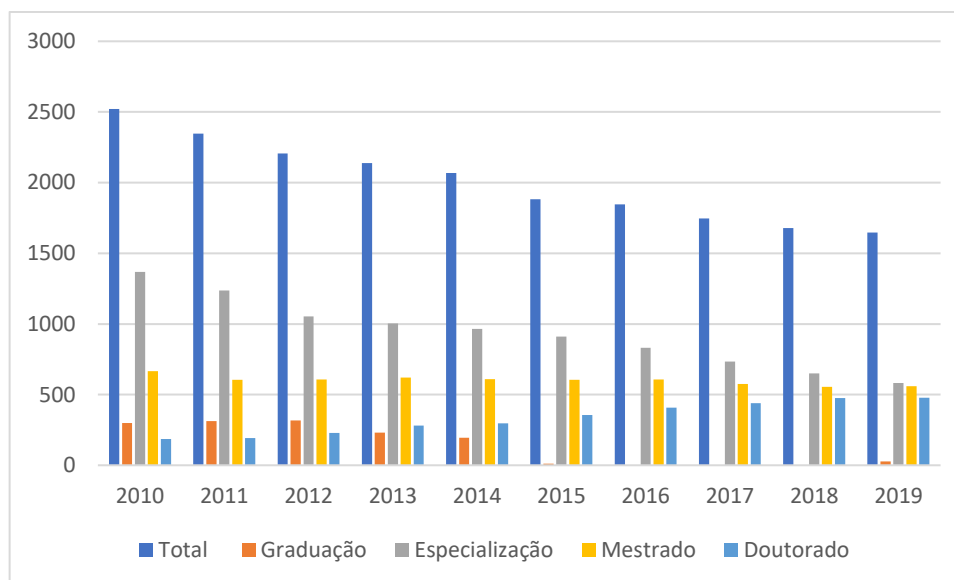
Gráfico 6 – Representação do nível de formação dos Docentes UEG - 2019



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior/ INEP 2010-2019 (dados elaborados pela autora)

Os dados e a representação do gráfico acima confirmam a necessidade da UEG de incentivar o processo de formação dos docentes para aumentar o percentual de mestres e doutores que trabalham na Universidade.

Gráfico 7 - Representação dos Professores da UEG - 2010 a 2019



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior/ INEP 2010-2019 (elaboração própria)

Torna-se relevante destacar, nesse contexto, que, em 2019, a UEG não apresentava condições de atender ao percentual de professores com titulação de Doutorado (477), que viria a ser previsto na Lei nº 9.394/1996, ou seja, que as IES deveriam ter em seu quadro de docentes 1/3 de professores com titulação de mestres e doutores, condição estabelecida pela LDB para a caracterização de uma universidade.

Também importa registrar que, mesmo com o grande avanço de professores com os títulos de mestres e doutores, em 2019, o percentual, que alcançou 58,9% com docentes com titulação *stricto sensu*, não é, ainda, significativo, considerando o período de 23 anos já passados de aprovação da LDB/1996.

Posto isto, a busca de recursos para que o corpo docente obtenha a titulação necessária, como mestrado e doutorado, condição para o exercício da docência universitária e para tornar-se construtores e produtores de conhecimento, configura-se como uma necessidade urgente. Assim, sendo requisitos fundantes para o exercício do tripé indissociável de uma universidade, consoante ao PPI (2011) da UEG.

A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão deve ser tarefa de todos os docentes da Universidade em todos os momentos ou em todas as disciplinas em que se fazem presentes, na condução do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem dos discentes. Assim estaremos diante de um novo paradigma para a efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em cada disciplina, área de estudo e de trabalhos acadêmicos – ao lado de uma política institucional de formação

contínua e continuada, de seus docentes e discentes e que preconize essa integração (p. 30).

Com efeito, é necessário mudar a realidade atual de modo que em breve tempo os docentes especialistas em atuação nas IES públicas e privadas, titulem-se em cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

Quanto a infraestrutura da UEG, Souza (2021) destaca alguns pontos mais precários da Universidade desde a sua constituição.

A UEG foi estabelecida em prédios pensados apenas para abrigar salas de aula, de modo que, não raro, os campi não possuem espaços para atividades práticas como laboratórios, orientação de alunos, exercícios de pesquisa e extensão, chegando ao ponto de, em alguns casos, sequer haver sala de professores e coordenadores. Os espaços das bibliotecas são insuficientes até para abrigar o acervo bibliográfico que, por sua vez, também é insuficiente para se pensar um ensino de qualidade. A maioria das bibliotecas não consegue atender nem mesmo as bibliografias básicas dos cursos (p. 6).

Acerca dessa questão, Fávero (2004) assinala que:

[...] uma universidade sem laboratórios, com bibliotecas precárias e, sobretudo sem o indispensável pessoal qualificado, professores e alunos em tempo parcial, ou professores horistas, para a produção do conhecimento, para a elaboração de pensamento e a invenção de mecanismos originais, o ensino tende a se tornar estéril e obsoleto (p. 56).

Desde a sua criação até 2019, a UEG tem buscado formas de se consolidar como universidade no cenário das IES públicas do país, porém uma instituição ainda embrionária e apesar dos seus esforços, enfrenta grandes dificuldades e “assimetrias” (CARVALHO, 2013), o que se deve, em parte, ao seu “papel no cenário político-governamental, que ora a coloca à disposição das políticas de Estado, ora das políticas do governo” (SOUZA, 2021, p. 6). Entretanto, tem-se em Goiás um investimento no setor educacional através da criação da UEG em 1999, como instituição multicampi, pública e gratuita, o que contraria as políticas neoliberais de privatização da educação superior.

2.3.1 A implantação da modalidade a Distância na UEG, cursos e matrículas

A EaD começou a ser implementada na UEG por meio de um núcleo de professores que em 2000, encabeçou estudos sobre a temática EaD na Universidade. Logo, em consonância ao PPI/UEG (2011), a experiência da oferta dessa modalidade na Universidade, iniciou em 2001 com a criação da UEG virtual, no intento de participar de projetos em parceria com IES públicas do país, assentada na Lei da LDB nº 9.394/96, quando em seu artigo 80 diz: “[...] O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

Em 2002, a partir da UEG virtual foi criado o Centro de Educação Aberta Continuada e a Distância (CEAD), vinculado a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. No

ano de 2008, no âmbito da Reforma Administrativa do Estado, Lei nº 15.804, de 13 de novembro de 2006, o CEAD transformou-se em Unidade Universitária da UEG de Educação a Distância (UnUEAD).

A UnUEAD tornou-se, assim, uma unidade autônoma, descentralizada, independente, para autogerir-se internamente, mas vinculada diretamente à Reitoria da UEG, como as demais Unidades Universitárias não-virtuais. O seu Regimento Interno foi aprovado no Conselho Universitário por meio da Resolução N. 010/2009 (PDI/UEG, 2010, p. 72).

No ano de 2009, a UEG/UnUEAD foi credenciada por meio da Portaria nº 1.050, de 22 de agosto de 2008 e Portaria Ministerial nº 858, de 04 de setembro de 2009 pelo Ministério de Educação/Secretaria de Educação a Distância, em caráter experimental. Desde então, passou a ofertar exclusivamente cursos de graduação na modalidade a distância autorizados na esfera do Sistema UAB, como possibilidade para ultrapassar as barreiras de espaço e tempo no acesso à educação superior. Assim, destaca o seu Projeto Pedagógico Institucional.

A Educação a Distância firma-se como alternativa viável para enfrentar o desafio da educação contemporânea em romper as barreiras de espaço e tempo, pois permite atender à demanda educacional interna dos cursos de graduação da UEG. A Educação a Distância, em suas ações educativas respaldadas pela legislação, permite a interação com a educação presencial, pois embora distintas, são compatíveis, o que possibilita a convergência das mesmas (PPI/UEG, 2011, p. 37).

Partindo desse pressuposto, a UEG insere também a modalidade a distância nos cursos de graduação presencial, mediante a oferta de disciplinas para os acadêmicos dos cursos regulares, por intermédio do Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR) em parceria com o CEAR e a Pró-reitora de Graduação (PrG). Conforme a página institucional da UEG na internet, o objetivo deste programa é promover a integração e convergência de disciplinas curriculares dos cursos de graduação presencial da UEG, à modalidade de EaD, com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Referente as ações relativas às políticas para a EaD, o PPI/UEG (2011) traz os seguintes objetivos:

- a) **Atender demandas específicas, local e regional, na oferta de cursos de graduação e educação continuada, mediante instalação de núcleos de educação a distância descentralizados (NEADs);**
- b) Fazer investimentos na infraestrutura tecnológica da Unidade Universitária, para atender às demandas de novos programas e ações de educação a distância; Promover programas e ações de capacitação e formação de técnicos administrativos e docentes para atuarem como agentes multiplicadores em educação a distância;
- c) Incentivar o desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos programas e ações de educação a distância;
- d) Criar núcleo de pesquisa na unidade para ampliar as ações de investigação na área de educação a distância;
- e) Promover a divulgação e publicação de pesquisas realizadas no âmbito da unidade universitária;
- f) Ampliar as ações de parcerias com os governos federal, estadual e municipal para implementar programas de qualificação profissional;

g) Realizar seminários, palestras, workshop para promover o sistema de educação a distância para a comunidade da UEG (p. 44) (grifos nossos).

Entre os anos de 2010 a 2019, a Universidade ofertou 8 cursos de graduação na modalidade EaD, sendo: Administração Pública, Ciências Biológicas, História, Licenciatura Ciências Biológicas, Licenciatura em Computação, Licenciatura em História, Licenciatura em Informática e Pedagogia.

O quadro abaixo apresenta os cursos ofertados nessa modalidade, seus respectivos Polos, indicando os anos de funcionamento de cada curso, tal como sua finalização.

Quadro 6 - Cursos da UEG na modalidade a distância e seus respectivos Polos – 2010 a 2019

Cursos	Polo CEAR UEG	Ano
Administração Pública	Catalão, Formosa, Mineiros, Uruaçu, Águas Lindas de Goiás	2010 a 2013
	Uruaçu, Águas Lindas de Goiás	2014
	Formosa, Uruaçu, Águas Lindas de Goiás	2015
	Uruaçu, Águas Lindas de Goiás	2016
	Alexânia, Formosa, Jaraguá, Niquelândia, Santo Antônio do Descoberto, Uruaçu, Águas Lindas de Goiás	2017 a 2019
Ciências Biológicas	Aparecida de Goiânia, Formosa, Mineiros	2017, 2018
	Aparecida de Goiânia, Formosa, Ipameri, Mineiros, Santo Antônio do Descoberto	2019
História	Alto Paraíso de Goiás, Catalão, Mineiros, Niquelândia, Santo Antônio do Descoberto, Águas Lindas de Goiás	2017, 2018
	Alto Paraíso de Goiás, Catalão, Cezarina, Inhumas, Mineiros, Niquelândia, Santo Antônio do Descoberto, Águas Lindas de Goiás	2019
Licenciatura Ciências Biológicas	Aparecida de Goiânia, Formosa	2010 a 2012
	Aparecida de Goiânia, Formosa, Mineiros, São Simão	2013, 2014
	Aparecida de Goiânia, Mineiros, São Simão	2015, 2016
	Aparecida de Goiânia, Mineiros	2017, 2018
	Aparecida de Goiânia	2019
Licenciatura em Computação	Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Aparecida de Goiânia, Jussara, Mineiros, São Simão, Uruana	2013 a 2016
	Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Aparecida de Goiânia, Catalão, Formosa, Jaraguá, Jussara, Mineiros, São Simão, Uruana	2017
	Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Aparecida de Goiânia, Catalão, Formosa, Jaraguá, Jussara	2018
	Aparecida de Goiânia, Catalão, Formosa, Jaraguá, Jussara	2019
Licenciatura em História	Alexânia, Itumbiara, Minaçu, Rio Verde, São Miguel do Araguaia	2010 a 2012
	Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Itumbiara, Minaçu, Mineiros, Rio Verde, São Miguel do Araguaia, São Simão, Uruana	2013, 2014
	Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Mineiros, São Simão, Uruana	2015
	Alto Paraíso de Goiás, Mineiros, São Simão, Uruana	2016

	Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Mineiros, São Simão, Uruana	2017
	Mineiros, São Simão, Uruana	2018
	São Simão	2019
Licenciatura em Informática	Aparecida de Goiânia, Goianésia, Inhumas, Itumbiara, Minaçu, Posse, Rio Verde, São Miguel do Araguaia, Uruana	2010 a 2013
	Aparecida de Goiânia, Inhumas, Itumbiara	2014
	Posse	2015
Pedagogia	Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Catalão, Mineiros, Niquelândia, Posse, Santo Antônio do Descoberto, São Simão, Uruana, Águas Lindas de Goiás	2017, 2018
	Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Caldas Novas, Catalão, Cavalcante, Edéia, Itumbiara, Mineiros, Niquelândia, Pirenópolis, Posse, Senador Canedo, São Simão, Trindade, Uruana, Águas Lindas de Goiás	2019

Fonte: Coordenação Acadêmica-PRG (elaboração própria)

As informações apresentadas no quadro demonstram certa inconstância nos cursos superiores ofertados nos Polos, alguns deles permanecendo em funcionamento constante entre período de 2010 a 2019, como Administração Pública, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em História. Havendo a Licenciatura em Informática como curso de vida curta (2010-2015). O curso de Licenciatura em Computação foi criado em 2013. Os demais cursos foram recentemente criados, em 2017, estando em funcionamento até o último ano analisado, 2019, consistindo em: Ciências Biológicas, História e Pedagogia.

A tabela 8 exhibe o quantitativo de matrículas efetivadas nos cursos da UEG na modalidade EaD, entre a década evidenciada, bem como, o número de discentes que concluíram tais cursos.

Tabela 9 – Matrículas cursos de graduação à distância UEG - 2010 a 2019

Ano	Matrículas	Nº de Concluintes
2010	2449	106
2011	54	0
2012	150	0
2013	660	211
2014	433	105
2015	276	13
2016	203	11
2017	1233	108
2018	1475	49
2019	3606	2
Total	10539	605

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior/ INEP 2010-2019 (dados elaborados pela autora)

Relativo aos dados apresentados na tabela acima, os números merecem atenção e reflexão. Considerando a totalidade de matrículas ofertadas entre 2010 a 2019, com um quantitativo de 10.539 matrículas, apenas 605 (5,7%) destes discentes matriculados concluíram seus cursos. O cenário segue, ao recortarmos por ano. Em 2010, apenas 4,3% dos alunos matriculados concluíram a graduação na modalidade EaD. Veja que, os 204 alunos matriculados entre 2011 e 2012, não houveram concluintes. No ano de 2019, houveram apenas 2 concluintes dos 3.606 alunos matriculados.

Quando se volta o olhar ao quantitativo de concluintes, os números são ainda mais discrepantes, cabendo serem problematizados, bem como a volubilidade dos cursos e seus Polos demonstrados no quadro 6, em vindouros objetos de estudos. Os dados indicam que diversos são os desafios para a consolidação da política de EaD nesta instituição.

Põe-se como desafios ao CEAR o aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas que consolidem a institucionalização, a política de EaD da UEG e, por conseguinte, a utilização das TDIC para a interiorização e capilarização do ensino superior público, gratuito e de qualidade nos municípios goianos, de modo a contribuir para o desenvolvimento cultural, social, econômico, político e tecnológico do Estado de Goiás (LIMA, CAMPOS et al, 2020, p. 9).

A UnUEAD, em parceria com a UAB também oferta cursos de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde. Além disso, oferta cursos de extensão em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás no bojo do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial com o Curso de Capacitação em Deficiência Mental no Contexto da Educação Inclusiva, oferta também o curso Gênero e Diversidade na Escola (PDI/UEG, 2010). Logo, oferece também cursos de formação continuada para licenciados nas diversas áreas do conhecimento com carga horária reduzida, denominados cursos de aperfeiçoamento.

CAPÍTULO III - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: CAMINHADA E PERMANÊNCIA NO INTERIOR DO ESTADO

Neste capítulo iremos refletir sobre a participação das universidades estaduais no cenário da educação superior brasileira, mantida a parte do Sistema Federal de Educação Superior, ou seja, subordinada ao Sistema Estadual de Educação de seus respectivos estados, que face a ausência da União ficam a margem das políticas nacionais para a educação superior. Enfatizaremos alguns pontos que merecem atenção relativo à gestão e autonomia da UEG, com base, entre outros documentos, do relatório de avaliação institucional, dialogando se o fator financeiro pode ser um elemento dificultador na expansão. Por fim, refletiremos acerca da consolidação quanto a expansão da Universidade em diálogo com o processo de interiorização a partir da oferta dos cursos regulares na modalidade presencial, dentre o período histórico em destaque nesta pesquisa (2010-2019). Observa-se que a UEG, em consonância a sua missão institucional, tem contribuído com a sociedade goiana ao oportunizar a educação superior pública e gratuita no estado de Goiás.

3.1 A participação das Universidades Estaduais no contexto da legislação para a educação superior do país.

Quanto as leis que regem as UEs, evidenciam que elas integram um segmento heterogêneo, Carvalho (2018), explica que, são criadas e mantidas pelos estados da federação, e por serem subordinadas ao Sistema Estadual de Educação dos mesmos, não compõem o Sistema Federal de Educação Superior, os estados possuem a competência legal para desenvolverem seus processos regulatórios de autorização, reconhecimento, credenciamento e os de avaliação.

De acordo com Carvalho (2018), a LDB nº 9394/96 também prevê a responsabilidade dos estados manterem as Instituições Estaduais de Educação Superior (IEES) de seus sistemas de ensino. Essa especificidade na legislação referente às UEs, permite com que estas fiquem fora da competência do MEC, “uma vez que são financiadas e supervisionadas pelos seus respectivos estados”, ou seja, “com particularidades próprias, possuem mantenedores diferentes com regulamentações próprias” (p. 121). Sob esse contexto, o art. 211 da CF de 1988 localiza a estrutura da educação superior no Brasil:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Como se vê, as UEs e as universidades municipais de natureza pública não são mencionadas no contexto da Constituição Federal, expressando o vazio da competência dos entes federados para com a oferta da educação superior. Fialho (2012) enfatiza o

[...] imenso hiato que reside na organização da educação superior brasileira a respeito das universidades estaduais. Talvez sequer percebamos os efeitos que se produzem por via desse suposto desconhecimento ou indiferença ou ausência de medidas para o enfrentamento dessa questão pelas políticas educacionais (p. 83).

Outra circunstância conveniente a mencionar, trata-se da relação do governo federal com as UEs já consolidadas, como a USP, Unicamp, Unesp e outras, que se dá devido à elevada quantidade de doutores no quadro docente e de programas de pós-graduação, o que confere, mediante a transferências consideráveis de recursos financeiros do fundo público federal para projetos e bolsas via Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Capes, Empresa Brasileira de Inovação e Pesquisa (Finep) e outros (CARVALHO, 2018).

Além da ausência de colaboração da União frente ao desenvolvimento acadêmico e institucional, a pesquisa das autoras Sampaio; Balbachesky; Peñaloza (1998) indicaram que, as UEs também vivenciam desafios quanto ao financiamento fomentado pelos estados, seus principais responsáveis legais e financiadores, que muitas vezes não determinam os percentuais específicos a serem destinados à suas respectivas UEs, ou em alguns casos, destinam os recursos para outras frentes, a exemplo da Universidade Estadual de Goiás, que mediante a EC nº 39/2005 teve 0,25% dos seus recursos designados “a entidade estadual de desenvolvimento rural e fundiário, destinados à pesquisa agropecuária e difusão tecnológica”.

As autoras ressaltam também, sobre situações nas quais, “o valor definido está muito aquém das necessidades, não cobrindo nem a folha de pessoal” (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998, p. 58). Outro fator de exclusão das UEs ocorre por meio da impossibilidade de “participar de editais ou programas com financiamento da União, em face da expressa indicação do segmento-alvo constante dos protocolos institucionais (instituições federais)” (FIALHO, 2012, p. 84).

Assim, considera-se a necessidade dessas instituições integrem as políticas nacionais para a educação superior, em defesa de melhores condições acadêmicas e o seu adequado desenvolvimento institucional, visto que, a autonomia das UEs representam uma das condições imprescindíveis para o que o fortalecimento intelectual e institucional se efetive, de maneira a salvaguardá-las dos interesses especulativos dos governos estaduais, dos partidos políticos ou dos grupos de oposição conforme nos diz Martins (2000).

A propósito, compete destacar que a autonomia das universidades está prevista e garantida no art. 207 da CF de 1988 e versa que, “as universidades gozam, na forma da lei, de

autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Desse modo, Fialho (2005) em sua pesquisa de estudo de caso da Universidade do Estado da Bahia, adiante aprofundada em mais cinco universidades, a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB) e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), observou que a característica multicampi indica ser hegemônica nas UEs analisadas. E elucida que

de fato, a configuração multicampi tem sido forçada a ajustar-se à estrutura organizacional das universidades formadas por um único campus ou localizada em um mesmo município. Genérica, a legislação aplicada sobre a universidade não observa a diferenciação dos seus modelos organizacionais e espaciais. Isso parece confirmar o não reconhecimento, pelo Estado, do caráter singular e complexo da organização universitária e, particularmente, da instituição universitária multicampi. (FIALHO, 2005, p. 21)

A autora supracitada, esclarece que é preciso considerar as “dimensões espaço-temporais e funcionais, na configuração multicampi” (p. 48), pois envolvem questões que necessitam ser concebidas e analisadas diferentemente das instituições universitárias compostas por somente um campus, essa característica incide tanto na organização, bem como na gestão da universidade.

Fialho (2012) orienta que sem dúvida o regime de colaboração é pauta do dia para o desenvolvimento pleno das UEs, pois está na CF/1988 e na LDB nº 9394/96 a base legal para a sua concretização, na perspectiva do sistema nacional da educação superior no país.

Como vemos, as universidades estaduais de todo o país – instituições públicas de educação superior – encontram-se diante de situações desafiadoras de grande complexidade: situações que parecem silenciadas, não fossem os efeitos que produzem, os quais nos permitem, ao menos, localizar alguns dos seus mais graves impactos. E, também, vislumbrar caminhos: o regime de colaboração é, sem dúvida, item prioritário na ordem do dia para a construção do sistema nacional de educação e o fortalecimento da comunidade acadêmica e científica do Brasil, com participação plena das universidades estaduais (FIALHO, 2012, p. 85).

As circunstâncias apresentadas indicam algumas das fragilidades que assolam as UEs, de natureza pública que, face a ausência da União ficam a margem das políticas nacionais para a educação superior, afetando seriamente os seus processos de institucionalização acadêmica, manutenção e expansão. Não obstante, Fialho (2012) evoca uma importante reflexão a ser considerada, ao afirmar que não podemos permitir que o panorama apresentado aqui “seja apreendido como uma querela entre universidade federal e universidade estadual, o que está em jogo diz respeito ao acesso e à permanência na educação superior pública, inclusiva, universitária e de qualidade” (p. 91).

3.2 Gestão e autonomia financeira no âmbito da UEG: alguns pontos de atenção

Segundo Gaulejac (2007, p. 35), a gestão é concebida como um “conjunto de técnicas, destinadas a racionalizar e otimizar o funcionamento das organizações”. Cabe a ela definir orientações estratégicas, a estrutura e a política da organização, além disso, a gestão trata de “otimizar as relações entre os diferentes elementos necessários para pôr em ação um sistema de ação coletiva”. Nas organizações, ela define as “técnicas, processos, dispositivos que conciliam as atividades, fixam os lugares, as funções e os estatutos”, ou seja, determinam as “regras do funcionamento”. Desta forma, “por trás de sua aparente neutralidade”, configura-se como um “sistema da organização do poder” (GAULEJAC, 2007, p. 35-36).

Chauí (2003) debruça-se sobre a diferenciação conceitual entre universidade tida como instituição social e uma organização social: uma organização é marcada por uma prática social orientada ao conjunto de meios administrativos instrumentais com vistas a um conjunto de objetivos particulares, fundamentada nas ideias de eficácia mediante gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, sem discutir a sua existência. Já a instituição social tem a sociedade como referência normativa, se percebe inserida na divisão social e política e busca contribuir para que a universalidade permita responder às contradições impostas pela divisão social. A visão organizacional da universidade imputa a produção de uma universidade operacional, regida por contratos, avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia, enfim, regida por normas, processos e padrões inteiramente alheios ao conhecimento científico e à formação intelectual.

Por sua vez, a serviço do mercado e em função do lucro, Brzezinski *et al* (2005) analisa que pretendem identificar a universidade como uma organização social e entendê-la subalterna a governos autoritários e empresas, sendo controlada e avaliada com critérios semelhantes aos das organizações empresariais.

Com efeito, embora a administração pública gerencial do Estado avaliador se inspire na administração de empresas, as IES precisam ter a clareza de que essa matriz gerencial não pode ser admitida, sobretudo nas universidades públicas. A instituição educacional deve objetivar o comprometimento com o seu efetivo desenvolvimento e com a produção de conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sociedade em que se insere, assim, torna-se imperativo a implementação de uma administração concretamente democrática.

Em consonância à Avaliação Institucional (AI) da UEG referente os anos de 2010 e 2019, as dimensões: Organização e gestão da instituição e sustentabilidade financeira integram as principais fragilidades apontadas pelos servidores, dado que mencionaram a UEG, como uma universidade sustentada numa política participativa democrática, contudo, conta com

dificuldades para implementar as discussões com toda a comunidade acadêmica, devido a sua restrita autonomia em relação ao governo estadual. Entretanto, nesse mesmo quesito, os servidores técnicos administrativos externaram sobre “a importância de que todos os campi e a sede possam gerir com transparência e a participação efetiva de todos, e não tomar decisões monocráticas ou em pequenos grupos” (AI/UEG, 2019, p. 66).

Nota-se, pois, que, as manifestações na AI/UEG (2019) revelam uma diversidade muito grande. Enquanto alguns afirmam haver participação nas ações de planejamento, outros se percebem suprimidos dessas atividades. Diante do exposto, podemos inferir que a gestão acadêmica da UEG no período histórico analisado, há uma forte propensão ao modelo gerencial neoliberalista em vigor nas instituições educacionais. Ainda que, conforme menciona Brzezinski *et al* (2005, p. 13), “entende-se democracia, como um processo dialógico amplo, que envolve o debate e as decisões dos mais variados interesses e valores da UEG”, o que se observa na prática é uma gestão democrática inscrita nos documentos norteadores, entretanto, não representando a realidade cotidiana da Universidade.

Contudo, Abreu Junior (2017) pondera que, há que se considerar que realizar um planejamento coerente e participativo revela-se, pois, tarefa especialmente árdua em uma universidade multicampi e fragmentada como a UEG, e ainda, constituída por uma estrutura acadêmica e administrativa composta por um emaranhado de colegiados, departamentalizações e hierarquias que envolvem a instituição. A UEG, em seu Estatuto, aprovado por Decreto em 2011, no art. 6º, por ser autarquia, a UEG estabelece sua estrutura organizacional a partir da observância da Lei n. 17.257/2011 e do Decreto n. 7441/2011, da seguinte forma:

- I - colegiados;
- II - órgãos da administração superior;
- III - campus e unidades universitárias;
- IV - institutos acadêmicos e coordenações de curso; e
- V - órgãos complementares e/ou suplementares.

São considerados Colegiados Deliberativos: a) o Conselho Universitário; b) o Conselho de Gestão; c) o Conselho Acadêmico, conforme disposto no art. 6º. Os Não Deliberativos: a) a Assembleia Universitária; b) o Conselho Comunitário (GOIÁS, 2011).

O Conselho Universitário (CsU) é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e recursal da UEG, tendo no art. 9º do seu Estatuto, entre outras, as seguintes atribuições: estabelecer diretrizes acadêmicas e de gestão da UEG; aprovar o plano de gestão de cada reitorado da UEG; apreciar e aprovar propostas de criação, modificação ou extinção de órgãos

da estrutura interna da Universidade; aprovar normas disciplinadoras quanto à organização, admissão, promoção, punição, dispensa, remuneração, avaliação, desenvolvimento e qualificação dos docentes e dos servidores técnico-administrativos; aprovar as propostas de criação, reformulação e/ou extinção de cursos de formação, de graduação, de pós-graduação e demais cursos previstos na legislação; aprovar a oferta de vagas; aprovar a proposta de criação ou extinção de Unidades de Gestão e Universitárias/Centros Universitários; aprovar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Estratégico de Gestão (PEG), Plano de Desenvolvimento de Ensino (PDE) e Plano Plurianual da UEG; propor alteração dos planos de cargos e salários dos docentes e dos técnico-administrativos; promover o processo de escolha dos dirigentes da UEG, para falar das atribuições mais importantes (GOIÁS, 2011).

Como observa-se, o CsU possui estatutariamente o poder de decidir os aspectos de maior relevância da UEG, sendo sua composição definida no art. 10:

I - o Reitor, que será o seu Presidente;

II - o Vice-Reitor, como seu Vice-Presidente;

III - os Pró-Reitores;

IV - os Diretores das Unidades Universitárias e dos Centros Universitários;

V - um representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;

VI - um representante do Conselho de Gestão da UEG;

VII - representantes docentes com o número de membros titulares que mais se aproximar de 15% (quinze por cento) do total de membros natos;

VIII - representantes dos servidores técnico-administrativos com o número de membros titulares que mais se aproximar de 15% do total de membros natos;

IX - representantes discentes com o número de membros titulares que mais se aproximar de 15% do total de membros natos.

Presume-se que um colegiado dessa amplitude, a cada reunião demanda muitos esforços por parte de todos, incluindo esforços financeiros com custeio de diárias, deslocamento dos conselheiros e do pessoal de apoio, motoristas terceirizados, sonorização, equipamento audiovisual, etc. Assim, além dos custos, espera-se de um colegiado tão agigantado e heterogêneo como este, um debate acalorado, uma vez que é composto por discentes, técnicos administrativos, representantes políticos do governo e docentes com visões de mundo distintas.

Ao tratarmos sobre a autonomia da UEG, de acordo com a Lei nº 18.971, de 23 de julho de 2015, chamamos atenção para o art. 1º, o qual preconiza que a Universidade, “nos termos dos arts. 207 da CF de 1988 e 161 da Constituição Estadual, gozará de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial e observará o princípio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. O art. 2º trata dos campos de atuação em que se fixam as competências da UEG, sendo as seguintes:

- I - formulação e execução da política estadual de educação de nível superior no âmbito de sua área de atuação;
- II - VETADO;
- III - formulação e execução da sua política de assistência estudantil;
- IV - formação, qualificação e capacitação de profissionais nas mais variadas áreas de abrangência do ensino universitário, da pesquisa e extensão;
- V - fomento à pesquisa, inovação tecnológica e extensão;
- VI - requerimento de registro de propriedade intelectual;
- VII - formação, qualificação e capacitação de seus servidores;
- VIII – concessão de bolsas para discentes, docentes, técnico-administrativos e membros externos à UEG;
- IX – realização de concursos públicos;
- X - fomento às atividades dos docentes, discentes e técnicos administrativos em eventos científicos com apoio à publicação de resultados de suas pesquisas (GOIÁS, 2015).

Consideram-se membros externos à UEG, colaboradores que por tempo determinado não possuem vínculo acadêmico, estatutário, regimental ou contratual com a Instituição, selecionados por meio de edital público, com o propósito de:

cooperar e promover o aprimoramento educacional, técnico e científico da Universidade, **a fim de conferir maior agilidade e eficiência na execução de parcerias, projetos, contratos, convênios ou outros instrumentos congêneres dirigidos ao fortalecimento do ensino, de pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional** (GOIÁS, 2015) (Grifos nossos).

Assim, a prática de manutenção de colaboradores sem vínculo acadêmico, demonstra a realidade do discurso neoliberal, no qual incentiva de forma velada às contradições do capital, marcadas pela polarização e assimetrias entre as diferentes categorias sociais e, conseqüentemente, do aprofundamento da exclusão social, com elevação do desemprego, contratos precários de trabalho e subemprego, isto é, a contribuição do Estado neoliberal para a alienação do trabalhador faz com que ele se torne cada vez mais vulnerável à exploração capitalista no mercado de trabalho. Além disso, confirma a face da organização social incorporada nas instituições públicas, ao preconizar o modelo gerencial, a flexibilidade, eficiência e agilidade sob a execução de contratos, convênios e parcerias com entidades do setor privado.

Na Lei nº 18.971/2015 fica estabelecido que a UEG manterá contas bancárias específicas e poderá efetuar transferências, quitações ou demais providências de ordem financeira ou patrimonial, por ato do seu ordenador de despesas, o Reitor. Além disso, estabelece que “a UEG goza de independência no exercício da gestão financeira dos recursos que lhe são destinados”; “[...] bastará o repasse regular e periódico à UEG, cabendo-lhe a gestão plena dos recursos” (GOIÁS, 2015). Conforme o art. 4º, estando a UEG autorizada a:

I - elaborar, aprovar, registrar, expedir e publicar os atos de seu ordenador de despesa relacionados a progressão funcional, disposição de servidores, lotação, licença e afastamento, regime e local de trabalho, concessão de adicionais, ajudas de custo e designação para funções de confiança, na forma da lei, respeitadas as competências do Chefe do Poder Executivo;

II - autorizar, na forma da lei, a participação de servidores em cursos e/ou eventos estaduais, nacionais e/ou internacionais, bem como a liberação de ajuda de custo e auxílio financeiro para a participação nesses eventos, por ato do seu ordenador de despesa;

III - realizar as obras civis necessárias às suas finalidades, podendo licitá-las, bem como exercer o controle e acompanhamento de sua execução com a observância dos padrões de fiscalização da entidade estadual dela encarregada, bem como da normatização pertinente;

IV - realizar os procedimentos necessários a sua publicidade institucional e à divulgação dos resultados relativos a suas atividades finalísticas, inclusive licitação, se for o caso;

V - **fazer gestão plena dos recursos patrimoniais, dos saldos orçamentários e financeiros gerados ou recebidos, de acordo com a legislação pertinente, bem como administrar o seu patrimônio, constituído por bens imóveis, móveis, instalações, semoventes, patentes, títulos e direitos existentes ou que venham a ser adquiridos, com recursos financeiros do Estado de Goiás e recursos próprios, ou por meio de doações e legados**, estando autorizada, ainda, a adquirir, locar, ceder ou conceder quaisquer bens e direitos que possua, nos termos da legislação;

VI - alienar bens, na forma legal, dependendo de autorização legislativa específica, quando imóveis (GOIÁS, 2015).

Assim, consistindo as receitas orçamentárias da Universidade provenientes de recursos do tesouro estadual, de recursos próprios e de recursos provenientes de convênios, o Estado de Goiás, mediante a Emenda Constitucional nº 39, de dezembro de 2005, “altera o art. 158 da Constituição Estadual, designando 2% (dois por cento) do orçamento estadual para a UEG, com repasses em duodécimos mensais”, segundo o PDI/UEG 2010-2019, “garantindo à UEG autonomia financeira” (p. 118).

Nessa circunstância, a precariedade nas condições de infraestrutura e pessoal da UEG datam da sua criação. No governo Marconi Perillo várias manobras políticas foram engendradas resultando em perdas para a educação básica no Estado e para a UEG³³. Destarte, o referido governador ter conseguido diminuir a vinculação de recursos para a educação básica, por meio da EC nº 33, de 02 de janeiro de 2003. A EC nº 39/2005 aprovada na Assembleia Legislativa, nos dizeres das autoras (MESQUITA, CARNEIRO e AFONSO, 2017, p. 8) afirmam que: “desta vez a intenção é devolver parte do percentual da receita de impostos e transferências retirados em 1989 destinados à educação, passando de 28% para 28,25%”. Preconiza o artigo:

O Estado aplicará, anualmente, no mínimo 28,25% (vinte e oito e vinte cinco centésimos por cento) da receita de impostos, incluída a proveniente de transferências, em educação, destinando pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) da receita na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, na educação básica, prioritariamente nos níveis fundamental e médio, e na educação profissional e, os

³³ A este respeito ver Mesquita, Carneiro e Afonso (2017) (Aplicação dos Recursos em Educação Básica: Estratégias Políticas em Goiás).

3,25% (três e vinte e cinco centésimos por cento) restantes, na execução de sua política de ciência e tecnologia, inclusive educação superior estadual, distribuídos conforme os seguintes critérios:

I - 2% (dois por cento), na Universidade Estadual de Goiás – UEG, com repasses em duodécimos mensais;

II - 0,5% (cinco décimos por cento) na entidade estadual de apoio à pesquisa;

III - 0,5% (cinco décimos por cento) no órgão estadual de ciência e tecnologia;

IV - 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento), na entidade estadual de desenvolvimento rural e fundiário, destinados à pesquisa agropecuária e difusão tecnológica (GOIAS, EC 39, 2005) (grifos nossos).

De acordo com estudos realizados por Mesquita, Carneiro e Afonso (2017), a nova redação mostra interesse do Estado em um pequeno percentual da receita de impostos para a educação superior, “uma vez que fica destinado o percentual de 2% destes recursos para a UEG. Entretanto, os repasses mensais previstos em lei para a instituição não se realizaram na prática”.(p. 9) No ano de 2005, a exemplo, a UEG deveria ter recebido R\$107.202.000,00 entretanto:

Observando a previsão orçamentária atualizada, fornecida pela Secretaria da Fazenda do Estado, no *Relatório Resumido da Execução Financeira*, constatamos que houve uma correção no orçamento para a UEG totalizando **R\$105.102.000,00**. Em relação aos recursos para provimento das despesas, que por força de lei deveriam ser repassados à Universidade, verificou-se até o 6º bimestre, ou seja, até dezembro de 2005, a execução de R\$ 48,7 milhões. (MESQUITA, CARNEIRO e AFONSO, 2017, p. 9) (grifos nossos).

A Universidade contou com recursos próprios e de convênios que totalizaram até o mês de novembro, segundo Relatório da Diretoria de Planejamento da UEG, na ordem de R\$20.294.477,68 e R\$43.060.195,22 oriundos do Tesouro Estadual totalizando R\$63.354.672,90.

Significa dizer que os recursos próprios e de convênios representaram cerca de 50% do valor executado pelo Tesouro Estadual e 30% dos recursos totais utilizados para a manutenção da Universidade até esta data, incluindo os repasses para as 30 Unidades Universitárias. **O contingenciamento dos recursos previstos para a UEG até o mês de dezembro acabou por se constituir em um aspecto negativo, reafirmando que as ações do governo explicitadas nas políticas públicas para a educação não saíram do campo das intenções, uma vez que na realidade não se efetivaram.** (MESQUITA, CARNEIRO e AFONSO, 2017, p. 10) (grifos nossos).

Mais recentemente a Constituição do Estado de Goiás sofreu outra alteração em relação aos repasses para a educação. Trata-se da EC nº 59, de 02 de maio de 2019, o art. 158 da Constituição Estadual passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 158. O Estado aplicará, anualmente, no mínimo 27% (vinte e sete por cento) da receita de impostos, incluída a proveniente de transferências, em educação, destinados pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) da receita na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, na educação básica, prioritariamente nos níveis fundamental e médio, e na educação profissional, e **2% (dois por cento) na Universidade Estadual de Goiás – UEG, e até 1,25% (um vírgula vinte e cinco por cento) na execução de sua política de ciência e tecnologia relativamente aos seguintes órgãos e entidades:**

I – Revogado;

- II – entidade estadual de apoio à pesquisa;
- III – órgão estadual de ciência e tecnologia;
- IV – entidade estadual de desenvolvimento rural e fundiário, destinados à pesquisa agropecuária e difusão tecnológica. (grifos nossos).

O percentual de recursos oriundos dos impostos para a UEG permanece o mesmo da EC anterior, a alteração observada é que os percentuais para os órgãos estaduais que se dedicam à pesquisa foram concentrados em uma totalidade de até 1,25% dos impostos. Significa dizer que não se garante este percentual, pela utilização intencional do advérbio de inclusão “até”. Ademais, não se especifica o percentual para cada órgão. Essa situação, determina umas das circunstâncias vivenciadas pelas UEs quando se trata de financiamento. Sampaio; Balbatchesky; Peñaloza (1998) consideram que,

o financiamento não vinculado ao orçamento do Estado é a situação da grande maioria das universidades estaduais. Em geral, os orçamentos dessas universidades fazem parte do orçamento de alguma Secretaria de Estado; frequentemente, vincula-se ao orçamento Secretaria de Estado da Educação, mas podem ainda fazer parte do orçamento de Secretarias de Estado de Planejamento ou de Ciência e Tecnologia (p. 60).

A pesquisa de Abreu Júnior (2017, p. 157), ratifica a conjuntura citada acima e evidencia que após a EC nº 39/2005, “a transferência desses recursos financeiros, em raros momentos, foi integralmente realizada, posto que, em seu primeiro ano de vigência da vinculação orçamentária, ou seja, o exercício fiscal de 2006, o governo cumpriu corretamente o que era preconizado, ou seja, transferiu os 2% da arrecadação tributária para UEG. Já em 2007, a previsão de repasse era de 232 milhões e foram repassados apenas 89 milhões; em 2008, 2009 e 2010 cumpriu a previsão orçamentária. Entre os anos de 2011 a 2018 parou de cumprir novamente, ou seja, em suma indica-se mais de uma década na qual a UEG não tem recebido corretamente os seus repasses, conforme evidencia a tabela abaixo.

Tabela 10 - Repasses recursos financeiros – UEG – 2010 - 2018

Ano de referência	Valor previsto (milhões)	Valor realizado (milhões)
2010	140.795.000,00	141.013.000,00
2011	157.204.090,89	139.013.104,24
2012	208.903.405,92	117.291.535,67
2013	270.931.186,46	163.546.427,64
2014	249.470.130,87	192.894.510,89
2015	265.677.764,28	205.597.071,53
2016	242.119.100,00	188.187.582,21
2017	255.984.424,85	238.470.495,15

2018	273.878.555,41	254.036.300,96
------	----------------	----------------

Fonte: Relatório de Gestão Fiscal/ Demonstrativo dos Gastos com Ciência e Tecnologia. (elaboração própria).

No ano de 2019 não tivemos acesso ao recurso anual recebido pela a UEG em consonância ao Demonstrativo dos Gastos com Ciência e Tecnologia, pois a partir desse ano o mesmo tem sido repassado para SEDUCE. Essa instabilidade financeira agrava as condições para o planejamento e conseqüentemente o funcionamento pleno da Universidade. Neste caso o governo direciona os percentuais de acordo com sua política de governo e não política de Estado. A respeito do entendimento entre política de governo e política de Estado, Oliveira (2011) conceitua que

[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (p. 329).

O que se pode verificar é que a pouca destinação de recursos para a UEG é histórica e reflete na precariedade de suas instalações físicas, quantitativo de professores e funcionários técnicos administrativos, valorização dos servidores da UEG, manutenção e investimento de capital.

Abreu Junior (2017) relata que, os recursos são alocados em uma única conta orçamentária e compostas por rubricas, que classificam os gastos segundo a sua natureza, para fins de cumprir algumas diretrizes, em nome da transparência e eficiência do gasto público, o que tornam a administração de uma universidade multicampi uma tarefa complexa. Segundo o autor, essa centralização orçamentária para uma única conta da universidade, tendo como único ordenador de despesa, o Reitor, faz com que “a UEG resente-se com a falta de uma política de descentralização de recursos para os campi, que estão diretamente ligados a uma situação personalíssima do reitor e/ou dos grupos de interesse instalados no governo” (p. 213).

E exemplifica que, os obstáculos vão desde a compra de uma passagem aérea nacional para um docente componente de alguma banca de mestrado, ou palestrante, até o pagamento de honorários a prestadores de serviços de encanamento ou eletricidade e a compra de materiais de limpeza.

Um exemplo emblemático dessa diretriz é a compra de papéis higiênicos, galões de água mineral, canetas, copos de plástico etc. que, em função do volume financeiro que representa para o conjunto de uma universidade grande, precisa ser comprado em uma única vez por ano pelo nível central. Guardado, depois transportado por até 400 quilômetros para os campi, algumas vezes dividindo o apertado espaço em carros de passeio improvisados, ocupados com o gestor, o motorista e eventualmente um

palestrante convidado, cuja passagem aérea não pode ser comprada tempestivamente pelo campus (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 158).

Como as universidades multicampi originam da fusão de diferentes faculdades, espera-se que as mesmas apresentem “condições heterogêneas quanto a infraestrutura, o corpo docente, capacidade e cultura de pesquisa e gestão dentro da própria instituição” (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 159). Isto é, contam com necessidades distintas devido a sua constituição, o mero fato da inexistência de um almoxarifado próximo ou de uma equipe de manutenção predial, compõem uma série de imbróglis que assolam a UEG e acabam por favorecer a precarização da qualidade acadêmica e o sucateamento das instalações em aspectos muitas vezes indispensáveis à manutenção. Sem considerar os laboratórios, a aquisição de acervo bibliográfico, os equipamentos de última geração para realização das pesquisas e vários outros aspectos.

No que diz respeito a AI/UEG (2019), os docentes afirmaram que a falta de verbas, as suspensões de financiamento, a ausência de diárias e transporte, tudo nos últimos anos tem prejudicado as atividades da UEG. E reiteram que a UEG precisa retomar o programa próprio de bolsas em todos os níveis e necessita urgentemente de investimento do Estado para que possa executar de forma eficiente os três pilares indissociáveis da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Logo, explicaram que quanto a sustentabilidade financeira, os valores repassados pelo Governo Estadual para cumprir com seus compromissos institucionais têm sido bastante reduzidos nos últimos anos.

Todos esses fatores passam a ocupar os grandes desafios da gestão no campus, muito longe de uma orientação para a qualidade acadêmica, contribuem fundamentalmente para que a autonomia financeira da UEG, dentro dos moldes de indissociabilidade não sejam exercidos com a maestria que se espera de uma universidade, posto a afirmativa dos discentes na Avaliação Institucional de 2019, “a UEG é uma instituição essencial para a formação profissional e social de todos os cidadãos goianos e que deve ser tratada com maior respeito e atenção por parte das autoridades” (p. 62). Para tanto, as autoridades governamentais precisam viabilizar os recursos necessários para o bom andamento dos processos institucionais.

No dia 31 de janeiro de 2019, o Reitor da UEG convocou uma reunião administrativa com os Diretores de Câmpus, os Pró-Reitores, os Gerentes e os Coordenadores Gerais da Administração Central. A pauta principal da reunião foi a estrutura acadêmica e administrativa da UEG, que segundo a comissão de redesenho da UEG, há tempo demandava uma nova reorientação.

A necessidade de uma nova estrutura para a universidade deve-se à existência de problemas acadêmicos internos à UEG, os quais, na conjuntura atual, se tornam mais

expressivos frente ao contexto nacional e estadual de limitações orçamentárias e financeiras. Assim, são exigidos da administração pública modelos mais funcionais e de atendimento satisfatório às necessidades da sociedade. (Relatório comissão de redesenho, 2019).

Importa ressaltar, que nesse documento fica evidente o redesenho da Instituição de forma a deixá-la mais “funcional”, a partir da elaboração coletiva de critérios técnicos para constituição de uma proposta de reorientação da UEG, ou seja, com o objetivo de implementar ações de descontinuidades dos cursos e campus conforme alguns critérios estabelecidos pela comissão, dentre eles: o estabelecimento de número máximo de um mesmo curso na UEG (no máximo sete cursos), máximo de um por regional, uma vez que, os cursos de Letras, História, Matemática, Geografia, Pedagogia, Administração e Sistemas de Informação, se repetem em número igual ou superior a oito na Universidade; outro critério, refere-se ao não retorno dos cursos suspensos com nota 1 no Enade. Ademais, critérios como a taxa de ocupação, taxa de sucesso, demanda (candidato por vaga) e proporção de docente efetivo do Câmpus foram empregados no redesenho da Universidade.

Nessa direção, no ano de 2019 foi iniciado o processo de reestruturação da UEG, sendo consolidado em lei no dia 17 de janeiro de 2020 pelo governador Ronaldo Caiado, no Palácio Pedro Ludovico, em Goiânia. O governador sancionou a Lei nº 20.748 (Reforma Administrativa da Universidade Estadual de Goiás)³⁴, aprovada pela Assembleia Legislativa no mês de dezembro de 2019. Na oportunidade também foi promulgado o Decreto que aprova o novo Estatuto da UEG.

Entre as principais alterações apresentadas, foi a redução do número de campus, que passou de 41 para 8 (Metropolitano, Central, Norte, Nordeste, Cora Coralina, Oeste, Sudoeste e Sudeste), um em cada região do Estado. Os outros 33 campus foram transformados em unidades universitárias vinculadas aos campus de cada região. Outra mudança, foi a criação dos Institutos Acadêmicos (Instituto de Educação e Licenciatura; Instituto de Ciências da Saúde; Instituto de Ciências Tecnológicas; Instituto de Ciências Sociais Aplicadas; Instituto de Ciências Agrárias), segundo a comissão de redesenho, a criação dos Institutos possibilita discussões em âmbito unificado, a respeito dos cursos vinculados a eles. Os cargos de direção dos Institutos serão ocupados por professores efetivos da UEG, eleitos em lista tríplice.

Outras mudanças foram aplicadas, como na divisão acadêmica e coordenação dos cursos; no Conselho Superior Universitário; na criação de novos cursos; professores

³⁴ Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020, altera a Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/100971/lei-20748> Acesso em: 10 nov. 2022.

temporários; Reitoria e no Conselho de Gestão, que monitora todas as decisões dos demais conselhos que impliquem aumento de despesa na Universidade. Contudo, devido o recorte histórico desta pesquisa (2010-2019), a investigação não avança nas profundas alterações ocorridas na UEG a partir da reforma administrativa de 2020. Posto que, como a realidade é histórica e movimento, nesse exato momento a realidade está sendo construída, necessitando de novas pesquisas para compreender como a UEG tem se constituindo pós reforma administrativa, fica claro que a gestão e a estrutura da Instituição para manter o seu funcionamento, tem convergido genuinamente com o modelo gerencial imposto pela reorganização do Estado avaliador, que vem sendo influenciado pelas políticas neoliberais na configuração da realidade educacional brasileira, assim, cabendo para outros estudos essa investigação.

3.3 A interiorização da Universidade Estadual Pública: UEG

No tocante a expansão da educação superior no estado de Goiás, consoante ao exposto nos capítulos anteriores, nas décadas 1960-1970, a Lei da Reforma Universitária n.5.540, de 02/11/1968, estimulou em Goiás a criação de faculdades isoladas. Várias iniciativas impulsionaram a expansão desse nível de ensino com faculdades e fundações vinculadas seja ao setor privado, seja aos poderes estadual ou municipal, tendência que se acentuou nas duas últimas décadas do século XX. À época, várias autarquias de ensino superior foram criadas pelo Poder Público Estadual sob a forma de Faculdades de Educação, Ciências e Letras (DOURADO, 2001).

Nos anos 1980 houve uma significativa expansão com a criação de IES em várias cidades do Estado, totalizando em 1991, trinta e um estabelecimentos distribuídos de acordo com a seguinte dependência administrativa: três universidades, nove autarquias estaduais, onze faculdades municipais, nove instituições isoladas de educação superior privadas. A esse número acrescenta-se a interiorização da UFG com a implantação dos campi avançados nas cidades de Catalão e de Jataí e a presença da Universidade Salgado de Oliveira Filho, em Goiânia (DOURADO, 2001, p. 66-67).

O caminho trilhado pelos sucessivos governos desde 1964 foi o da privatização da educação superior, destarte, a construção de outras possibilidades, por exemplo o investimento nesse nível de ensino público em Goiás demandou muitos esforços e lutas sociais. Nesse sentido, a UEG é um exemplo desse novo caminho, essa instituição configurou-se como a alternativa viável de interiorização da educação superior pública e gratuita, o que veio a ocorrer somente no final da década de 1990.

De acordo com o PPI/UEG (2011), o referido documento conceitua a missão da Universidade como um caminho franco, aberto e acessível em que a instituição busca trilhar os seus propósitos e exercer suas atividades dentro do espaço de atuação, isto posto, a UEG tem como missão

Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil (PPI/UEG, 2011, p. 10).

O documento complementa que, a UEG determina mediante a sua missão formar profissionais de qualidade; valorizar o magistério e qualificar docentes para as redes de ensino; produzir, transmitir e disseminar conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, ancorada nos princípios éticos e humanistas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, assim, estimular a justiça social e o pleno exercício da cidadania. O PPI/UEG (2011, p. 11) ratifica a criação da UEG como uma das “políticas de desenvolvimento e transformação da realidade socioeconômica do estado”, de maneira contribuir, em especial, onde existem UnUs para os municípios tornarem mais atrativos economicamente aos investimentos.

Seguindo essa linha interpretativa dos documentos que norteiam a UEG, segundo Brzezinski et al (2005, p. 85), dentre as especificidades da universidade, constitui “a reprodução, a construção e disseminação do conhecimento”, e nesse âmbito as atividades meio e fim da universidade têm por objetivos responder às demandas sociais, no sentido de solucionar os diversos desafios e dimensões: social, econômica, profissional, política, cultural, educacional, científica, pedagógica, entre outras. Assim, os autores consideram que,

as atividades meio e fim da universidade, devem ter por objetivos principais responder às demandas sociais, na busca de alternativas para o desenvolvimento da sociedade nas esferas nacional, regional e local e para a humanização do homem que bate às portas da instituição, em particular, **da universidade interiorizada, pública, multicampi como se caracteriza a UEG** (BRZEZINSKI ET AL, 2005, p. 85). (Grifos nossos).

Nessa via, temos a UEG, uma universidade pública, interiorizada e multicampi como alternativa para ampliar o acesso à educação superior no estado de Goiás, sobretudo a partir da sua expansão local e regional. Desse modo, essa necessidade social concretiza-se a partir do processo de interiorização das universidades, no combate ao histórico cenário desigual de acesso a esse nível educacional para as pessoas que residem nas cidades do interior. Sobre essa assertiva, Brzezinski et al (2005) sustenta que:

Nas duas últimas décadas, a criação de novos campi universitários nas cidades do interior de alguns estados brasileiros, está em consonância com necessidade de se realizar uma reorganização na distribuição espacial das instituições de ensino superior e, assim, proceder a necessária descentralização geográfica da oferta do ensino. Se por

um lado, sabemos que durante muito tempo na nossa história, as instituições privadas foram as maiores responsáveis pelo tímido fluxo direcionado ao interior, por outro, observamos que este movimento, inicialmente foi marcado por um processo desordenado, tendo como motivos básicos às facilidades para a autorização de funcionamento de cursos e a criação de um mercado educacional pautado na lógica do lucro (p. 85).

Conforme evidenciamos ao longo desta investigação, a história da expansão da educação superior brasileira nem sempre alcançou as regiões mais longínquas e carentes do país, uma vez que, determinadas áreas geográficas não trazem retorno financeiro para as empresas da educação que visam exclusivamente favorecer a lógica do lucro, pois a descentralização geográfica da oferta de cursos em nível superior pode romper com o monopólio do conhecimento exercido principalmente nos grandes centros urbanos.

Nessa direção, ao considerar a dimensão continental do Brasil e suas intensas desigualdades regionais, o art. 3 da CF de 1988 preconiza: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Acerca desse princípio constitucional, Vargas (2016) enfatiza que, de certo modo as desigualdades regionais reforçam as desigualdades sociais e nesse processo fomentam a “concentração de poder e riquezas, e mantendo vários ‘brasis’ num só” (p. 157). Ainda partindo da Carta Magna, a atual CF determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado pela garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística (art. 208, V). Já o PNE (2014 – 2024), preconiza na meta 8:

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, PNE, 2014).

Além da meta 8 que intenciona reduzir a desigualdade educacional no país, sobretudo em regiões com menor nível de escolarização e para grupos excluídos socialmente, no tocante a educação superior, a meta 12 deste Plano versa:

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 (BRASIL, PNE, 2014).

Conforme expresso nessa meta de expansão da educação superior, para os próximos anos preveem que 40% das matrículas estejam nas instituições públicas, e preveem ainda que essas matrículas se expandam para regiões com baixa oferta de ensino superior, de modo a corrigir assimetrias regionais e de áreas do conhecimento. Sendo assim, uma das primeiras estratégias da meta 12 refere-se a criar melhores condições para as IES públicas ampliarem e

interiorizarem o acesso à educação superior, conforme versa a estratégia em sua íntegra: “12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das **instituições públicas de educação superior**, mediante ações planejadas e coordenadas, **de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação**” (BRASIL, PNE, 2014). (Grifos nossos).

Na contramão dessa lógica de concentração geográfica da educação superior, a UEG que tem como núcleo a criação de Unidades Universitárias, intenciona fortalecer o processo de interiorização da educação superior, como estratégia para atender as demandas sociais e econômicas dos municípios distantes localizados no interior do estado de Goiás, sobremaneira contribuir com as transformações socioculturais, científicas e educacionais para com os grupos menos favorecidos no acesso à educação superior. Brzezinski et al (2005) evidencia que,

Em âmbito socioeconômico, compreendemos que o processo de interiorização da universidade pode promover condições para um maior desenvolvimento regional e local. Assim, a dinâmica de interiorização do ensino superior pode estimular políticas de geração de emprego e de renda, interferindo no padrão de consumo dos trabalhadores, induzindo mudanças socioculturais, científicas e educacionais. Na esfera política, a estratégia de levar o ensino superior público de qualidade para o interior consiste em uma ação afirmativa do governo de Goiás com o objetivo de incluir os grupos sociais menos favorecidos que, historicamente não tiveram acesso a este nível de ensino (p. 86).

Para tanto, a proposta de interiorização da UEG foi articulada para levar ensino superior público e gratuito a todas mesorregiões e microrregiões ³⁵distantes da área metropolitana de Goiânia e de Anápolis, cidade sede da UEG, com o intento de minimizar as discrepâncias socioeconômicas entre as regiões desenvolvidas, em desenvolvimento e aquelas que necessitam desenvolverem. Portanto, constituir-se como um espaço privilegiado de democratização do ensino, produção e disseminação do conhecimento científico elenca um dos desafios da UEG, posto que, a interiorização dessa Universidade vai para além das ações afirmativas do Estado, uma vez que, historicamente a sociedade goiana vem lutando por condições efetivas de acesso à educação superior. Assim, a UEG é resultado de reivindicações dos movimentos sociais, tanto de professores quanto de estudantes, que demonstraram o desejo de interiorização da educação superior.

Os movimentos tanto de professores quanto de alunos a favor da interiorização do ensino superior tornaram-se evidentes durante os I e II Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau, organizados em 1986 e 1987 pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC). Neste momento, foi expressiva a luta da União Estadual dos Estudantes (UEE) pela criação de uma universidade multicampi (BRZEZINSKI ET AL, 2005, p. 30).

³⁵ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a divisão do Brasil em macro, meso e microrregiões é um dos instrumentos utilizados para a divulgação de estatísticas; elaboração de políticas públicas; subsidiar o sistema de decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias; subsidiar o planejamento, estudos e identificação das estruturas espaciais de regiões metropolitanas e outras formas de aglomerações urbanas e rurais, entre outros.

Todavia, cabe mencionar que essas lutas dos grupos sociais advêm desde a década de 1970, quando com a Terceira Revolução Industrial, o centro da exploração do trabalho transfere do manual para o intelectual, exigindo dos trabalhadores novas competências cognitivas, sociais e profissionais. Marx (2015, p.528) elucida que, na medida em que a decomposição do processo de trabalho gera novas e abrangentes funções, “juntamente com a gradação hierárquica, surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados”. Por isso, Brzezinski et al (2005), considera que, “as referidas competências só são passíveis de desenvolvimento no ensino superior, no qual constitui-se o lócus qualificador da força de trabalho para produção flexível” (p. 87).

Diante dessa conjuntura que demanda do trabalhador novas competências, ainda que o trabalho seja alienado sob o capitalismo como produto de uma relação social assimétrica, importante considerar que o mesmo tem como fundamento sua dimensão ontológica, isto é, o trabalho na sua dimensão de construção do ser humano, ser “criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades, num dever e num direito” (FRIGOTTO, 2001, p. 73). Portanto, na concepção de trabalho também está implícita o conceito ontológico de propriedade, conforme justifica Frigotto (2001),

Nessa concepção de trabalho também está implícito o conceito ontológico de propriedade - intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para poder manter a vida humana. Propriedade, no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com os demais seres humanos, de apropriar-se da (o que implica, também, transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia) da natureza e dos bens que produz, para produzir e reproduzir a sua existência, primeiramente física e biológica, mas não só, também, cultural, social, simbólica e afetiva (p. 74).

Nesse contexto, o ser humano enquanto ser histórico-natural e social possui necessidades imperativas ao trabalho, podendo gozar devidamente do trabalho humano, criativo e livre, assim, é perceptível a relevância da ciência e da tecnologia na tarefa de melhoria das condições de vida. Logo, o autor supracitado analisa que, tanto o trabalho, a ciência e a tecnologia devem ser olhados pelo prisma dos valores de uso, ou seja, como reflexo das necessidades vitais de todo ser humano e, não do ponto de vista, dos valores de troca, com a finalidade de gerar mais lucro ou mais capital.

O desafio, é, pois, o de termos as condições de exercermos o importante conceito de omnilateralidade³⁶ para a reflexão em torno da educação em Marx. Ele se refere a uma formação

³⁶ Segundo o Dicionário da Educação Profissional da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), esse conceito não foi precisamente definido por Marx, todavia, em sua obra há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da

humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim, esse conceito alinha-se a uma “educação formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático” (*Ibid*, p. 82). Neste horizonte, este desafio impõe-se também a interiorização da universidade em preconizar a educação omnilateral e de qualidade social no sentido da emancipação humana, de tal modo que, possibilite ao homem atuar com todo o seu potencial e não como um ser fragmentado.

3.3.1 O processo de interiorização da UEG entre os anos de 2010-2019

A UEG dentre a década analisada ofereceu diversas possibilidades de graduações em todo o estado, seus cursos estão divididos em três tipos de grau acadêmico: Licenciatura, Bacharelado e Superior de Tecnologia. Sustentada em pilares fincados em suas especificidades de universidade pública, interiorizada, gratuita e multicampi, cabe-lhe as atribuições de fazer ciência e produzir conhecimento, desenvolver a pesquisa e capacitar seus profissionais; qualificar melhor o ensino e os cursos de graduação e interiorizar-se para formar profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, uma vez que, grande parte da população goiana também recebe de forma indireta os resultados dos trabalhos desenvolvidos pela Universidade.

Segundo Abreu Júnior (2017) a expansão da UEG se deu sem planejamento e de acordo com a velocidade ocorrida comprometeu em grande medida a sustentabilidade acadêmica da Instituição, “com professores e gestores improvisados em algumas unidades, com pouca titulação, pesquisa científica e ausência de infraestrutura mínima” (p. 224). Contribuindo com a conjuntura explicitada, alguns membros dos colegiados escolhidos de forma improvisada, aproveitaram de barganhas políticas para criar cursos sem qualquer relação com o entorno, a esse fator, soma-se a conduta do governo de inserir interventores na gestão com o objetivo de influenciar as decisões colegiadas, assim, por diversas vezes o Ministério Público e os movimentos de mobilização de docentes e alunos entraram em ação pressionando o Conselho Estadual de Educação a exigir mais rigor nas suas funções de regulação.

Ainda que, as decisões de expansão são tomadas sem a devida garantia de condições mínimas de funcionamento para os campi, cursos voltados para os interesses locais, prédios adequados, bibliotecas e acervos atualizados, laboratórios em condições de funcionamento,

emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html#:~:text=O%20conceito%20de%20omnilateralida de%20%C3%A9,pelas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20burguesas%20estranhadas%2C%20enfim>

tudo muito bem descrito pela avaliação institucional, a UEG e seu processo de interiorização vem sendo partícipe da inclusão social na educação superior pública e do ponto de vista quantitativo, tem mantido o seu propósito de alcançar prioritariamente a população que não reside na capital do estado.

O quadro abaixo demonstra os cursos regulares na modalidade presencial, ofertados entre os anos de 2010 a 2019 na UEG, com a especificidade de apresentar os cursos que haviam no primeiro ano de análise (2010) e qual a variação desses cursos entre os anos de 2011 a 2019, ou seja, quais cursos foram criados e encerrados nesse intervalo temporal.

Quadro 7 - Cursos Regulares UEG – Modalidade presencial – 2010 - 2019

Câmpus	2010	2011 - 2019	Varição no período
Anápolis – Câmpus Central	Arquitetura e Urbanismo Ciências Biológicas Ciências Hab. Química Engenharia Agrícola Engenharia Civil Farmácia Física Matemática Química (Licenciatura) Licenciatura Química Industrial, Sistemas de Informação	Arquitetura e Urbanismo Ciências Biológicas Engenharia Agrícola Engenharia Civil Farmácia Física Matemática Química (Licenciatura) Química Industrial Sistemas de Informação	Encerrou: Ciências Hab. em Química
Anápolis – UnU Nelson de Abreu Júnior	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas Geografia História Letras Português/Inglês Pedagogia	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas Geografia História Letras Português/Inglês Pedagogia	Permaneceram os mesmos cursos
Cidade de Goiás	Tecnologia Gestão de Turismo Geografia História, Letras Português/Inglês Matemática	Tecnologia Gestão de Turismo Geografia História Letras Português/Inglês Matemática Turismo e Patrimônio	Criou: Turismo e Patrimônio
Aparecida de Goiânia	Administração, Ciências Contábeis	Administração Ciências Contábeis Tecnologia em Gestão Pública, Direito	Criou: Tecnologia em Gestão Pública, Direito
Formosa	Geografia História Letras Português/Inglês Matemática Pedagogia Química (Licenciatura)	Geografia História Letras Português/Inglês Matemática Pedagogia Química (Licenciatura)	Permaneceram os mesmos cursos
Uruaçu	Ciências Contábeis História Pedagogia	Ciências Contábeis Direito História Pedagogia	Criou: Direito

São Luís de Montes Belos	Tecnologia em Laticínios Letras Português/Inglês Pedagogia Zootecnia	Tecnologia em Laticínios Letras Português/Inglês Medicina Veterinária Pedagogia Zootecnia	Criou: Medicina Veterinária 2017 Encerrou: Tecnologia em Laticínios 2018
Morrinhos	Ciências Biológicas Ciências Contábeis Geografia História Letras Português/Inglês Matemática	Ciências Biológicas Ciências Contábeis Direito Geografia História Letras Português/Inglês Matemática	Criou: Direito 2018
Quirinópolis	Ciências Biológicas Educação Física Geografia História Letras Português/Inglês Matemática Pedagogia	Ciências Biológicas Educação Física Geografia História Letras Português/Inglês Matemática Pedagogia	Permaneceram os mesmos cursos
Caldas Novas	Administração Adm. hab. em Hotelaria Tecnologia em Gastronomia	Administração Tecnologia em Gastronomia Tecnologia em Hotelaria	Encerrou: Adm. hab. em Hotelaria 2014 Criou: Tecnologia em Hotelaria 2017
Campos Belos	Tecnologia em Agropecuária Letras Português/Inglês Pedagogia	Tecnologia em Agroecologia Tecnologia em Agronegócio Tecnologia em Agropecuária Letras Português/Inglês Pedagogia	Criou: Tecnologia em Agronegócio 2012 Tecnologia em Agroecologia 2017 Encerrou: Tecnologia em Agropecuária 2014 Tecnologia em Agronegócio 2017
Ceres	Enfermagem Sistemas de Informação	Enfermagem Sistemas de Informação	Permaneceram os mesmos cursos
Crixas	Tecnologia Redes de Comput. Pedagogia	Tecnologia Redes de Comput. Pedagogia	Permaneceram os mesmos cursos
Edéia	Tecnologia em Agropecuária Tecnol. Prod. Sucroalcooleira Tecnologia Redes de Comput.	Administração Tecnologia em Agronegócio Tecnologia em Agropecuária Tecnol. Prod. Sucroalcooleira Tecnologia Redes de Comput.	Criou: Tecnologia em Agronegócio 2012 Administração 2017 Encerrou: Tecnologia Redes de Comput. 2012 Tecnologia em Agropecuária 2015
Goianésia	Administração História Pedagogia Sistemas de Informação	Administração História Pedagogia Sistemas de Informação	Permaneceram os mesmos cursos
Goiânia - ESEFEEGO	Educação Física Fisioterapia	Educação Física Fisioterapia	Permaneceram os mesmos cursos
Goiânia – UnU Laranjeiras	Com. Social / Audiovisual Tecnologia em Gestão da Beleza	Cinema e Audiovisual Com. Social / Audiovisual Tecnol. em Estética e Cosmética Tecnologia em Gestão da Beleza	Criou: Tecnol. em Estética e Cosmética 2012 Cinema e Audiovisual 2014

			Encerrou: Tecnologia em Gestão da Beleza 2012 Com. Social / Audiovisual 2018
Inhumas	Letras Português/Inglês Pedagogia	Letras Português/Inglês Pedagogia Psicologia	Criou: Psicologia 2018
Ipameri	Agronomia Engenharia Florestal	Agronomia Engenharia Florestal	Permaneceram os mesmos cursos
Iporá	Ciências Biológicas Geografia História Letras Português/Inglês Matemática	Ciências Biológicas Direito Geografia História Letras Português/Inglês Matemática	Criou: Direito 2019
Itaberaí	Pedagogia Sistemas de Informação	Pedagogia Sistemas de Informação	Permaneceram os mesmos cursos
Itapuranga	Ciências Biológicas Geografia História Letras Português/Inglês	Ciências Biológicas Geografia História Letras Português/Inglês	Permaneceram os mesmos cursos
Itumbiara	Ciências Econômicas Enfermagem Farmácia História	Ciências Econômicas Educação Física Enfermagem Farmácia História Medicina	Criou: Educação Física 2015 Medicina 2019 Encerrou: História 2015
Jaraguá	Ciências Contábeis Pedagogia	Ciências Contábeis Tecnologia em Design de Moda Pedagogia	Criou: Tecnologia em Design de Moda 2015
Jataí	Tecnologia em Alimentos Tecnologia em Logística	Tecnologia em Alimentos Tecnologia em Gestão Pública Tecnologia em Logística	Criou: Tecnologia em Gestão Pública
Jussara	História Letras Português/Inglês Matemática	História Letras Português/Inglês Matemática Pedagogia	Criou: Pedagogia 2017 Encerrou: História 2018
Luziânia	Administração Pedagogia	Administração Pedagogia	Permaneceram os mesmos cursos
Minaçu	Geografia Pedagogia	Geografia Pedagogia	Permaneceram os mesmos cursos
Mineiros	Ciências Econômicas Tecnologia em Agropecuária Tecnol. Prod. Sucoalcooleira Tecnologia Redes de Computad.	Administração Ciências Econômicas Tecnologia em Agronegócio Tecnologia em Agropecuária Tecnol. Prod. Sucoalcooleira Tecnologia Redes de Computad.	Criou: Tecnologia em Agronegócio 2017 Administração 2018 Encerrou: Tecnologia Redes de Computad. 2012 Tecnologia em Agropecuária 2014
Niquelândia	Tecnol. Gestão de Turismo Tecnologia em Mineração	Administração Tecnol. Gestão de Turismo Tecnologia em Mineração	Criou: Administração 2017
Palmeiras de Goiás	Agronomia Ciências Biológicas	Agronomia Ciências Biológicas	Criou: Direito 2018

		Direito	
Pirenópolis	Tecnologia em Gastronomia Tecnol. em Gestão de Turismo	Tecnologia em Gastronomia Tecnol. em Gestão de Turismo Tecnologia em Hotelaria	Criou: Tecnologia em Hotelaria 2015 Encerrou: Tecnol. em Gestão de Turismo 2017
Pires do Rio	Tecnologia Redes de Comput. Geografia História Letras Português/Inglês Pedagogia	Tecnologia Redes de Comput. Direito Geografia História Letras Português/Inglês Pedagogia	Criou: Direito 2018
Porangatu	Ciências Biológicas Educação Física Geografia História Letras Português/Inglês Matemática Sistemas de Informação	Ciências Biológicas Educação Física Geografia História Letras Português/Inglês Matemática Sistemas de Informação	Permaneceram os mesmos cursos
Posse	Tecnologia em Agropecuária Letras Português/Inglês Licenciatura em Informática Matemática Sistemas de Informação	Agronomia Tecnologia em Agropecuária Tecnologia em Produção de Grãos Letras Português/Inglês Licenciatura em Informática Matemática Sistemas de Informação	Encerrou: Licenciatura em Informática 2011 Tecnologia em Agropecuária 2016 Criou: Tecnologia em Produção de Grãos 2012 Agronomia 2018
Sanclerlândia	Administração Adm. hab. em Agronegócios Tecnol. Anál. e Des.de Sistemas Licenciatura em Informática	Administração Adm. hab. em Agronegócios Tecnol. Anál. e Des. de Sistemas Licenciatura em Informática	Encerrou: Adm. hab. em Agronegócios 2011 Criou: Tecnol. Anál. e Des. de Sistemas 2017
Santa Helena de Goiás	Administração Adm. hab. em Agronegócios Adm. em Agronegócios Engenharia Agrícola Matemática Sistemas de Informação	Administração Adm. hab. em Agronegócios Adm. em Agronegócios Engenharia Agrícola Matemática Sistemas de Informação	Encerrou: Adm. em Agronegócios 2011 Adm. hab. em Agronegócios 2013 Criou: Adm. hab. em Agronegócios 2016 e fechou (ver essa especificidade)
São Miguel do Araguaia	Tecnologia em Aquicultura Letras Português/Inglês Pedagogia	Tecnologia em Aquicultura Letras Português/Inglês Pedagogia	Encerrou: Tecnologia em Aquicultura 2015
Senador Canedo	Tecnologia em Logística	Tecnologia em Logística	Permaneceu o mesmo curso
Silvânia	Administração Licenciatura em Informática	Administração Licenciatura em Informática Pedagogia	Criou: Pedagogia 2017 Encerrou: Licenciatura em Informática 2017
Trindade	Tecnologia em Design de Moda Tecnol. em Redes de Comput.	Tecnologia em Design de Moda Tecnol. em Redes de Comput. Design de Modas Sistemas de Informação	Criou: Sistemas de Informação 2018 Design de Modas 2019
Valparaíso de Goiás		Tecnologia em Logística	Criou: Tecnologia em Logística 2018

Fonte: Coordenação Acadêmica-PRG (elaboração própria)

De acordo com as informações apresentadas pelo quadro, considerando os 40 municípios que contaram com a oferta de cursos presenciais na UEG na década analisada, não podemos inferir que a interiorização da UEG está diretamente ligada a principal atividade socioeconômica dos municípios que possuem unidades, com a exceção de 13 municípios, por exemplo em Anápolis, que segundo relatório do Instituto Mauro Borges (IMB) em 2012 que trata do Perfil e Potencialidades dos Municípios Goianos, esse município conta com um perfil socioeconômico predominantemente voltado para o setor industrial e de serviços, ofertou exclusivamente no Câmpus Central os cursos de: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Farmácia, Física e Química Industrial.

Destaca-se também a Cidade de Goiás com atividade socioeconômica voltada para o aspecto sociocultural e o setor de turismo, oferta os cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo (Tecnólogo) e Turismo e Patrimônio (Bacharelado). Em Caldas Novas, são ofertados os cursos de Tecnologia em Gastronomia e Tecnologia em Hotelaria, também oferecidos na UnU de Pirenópolis, uma vez que, esses dois municípios retêm um intenso potencial econômico voltado também para o setor do turismo.

O município de São Luís de Montes Belos com um forte apelo para a produção de leite e criação de bovinos e suínos, também ofertou exclusivamente em sua UnU os cursos de: Tecnologia em Laticínios, Medicina Veterinária e Zootecnia. De acordo com o IMB (2012) o município de Campos Belos tem como principal atividade econômica a criação de bovinos e a produção de carvão vegetal, assim, em consonância ao quadro 8, além de outros cursos, destaca-se como a única UnU que oferta o curso de Tecnologia em Agroecologia.

Nessa direção, o município de Edéia que apresenta a produção de cana de açúcar como destaque, ofertou o curso de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira entre os anos de 2011 a 2019. O município de Ipameri que ocupa posição de destaque no ranking estadual com a produção de lenha e madeira em tora como uma de suas atividades econômicas predominantes, oferta o curso de Engenharia Florestal.

As UnUs localizadas em Jaraguá e Trindade possuem em comum a especificidade de ofertarem entre os anos de 2010 a 2019, os cursos de Tecnologia em Design de Moda, uma vez que, segundo estudo do IMB (2012), esses municípios ocupam destaque em Goiás na produção industrial de confecção de artigos de vestuário e acessórios. Em Jataí, município sede de multinacional com destaque na fabricação de produtos alimentícios, em especial no processamento de carne bovina para exportação, ofertou entre os anos de 2010 a 2019, o curso de Tecnologia em Alimentos.

Em Niquelândia com grande potencial na indústria extrativa mineral de níquel, manganês, cobre e metalurgia teve o curso de Tecnologia em Mineração ofertado durante a década analisada. A UnU localizada em Posse ofertou entre os anos de 2011 a 2019 o curso de Tecnologia em Produção de Grãos, uma vez que, a produção de milho e arroz despontam como uma das principais atividades econômicas do município.

Posto a contribuição exercida de forma direta em alguns municípios do estado, estudos relativos à formação da educação superior no Brasil, revelaram que por muito tempo, as universidades confirmaram-se como instituições educacionais ligadas exclusivamente à formação da elite econômica e intelectual do país, bem como a sua função essencial de construção do conhecimento e o desenvolvimento da cultura em âmbito geral. Contudo, as novas exigências do mercado de trabalho frente a titulação em nível superior têm levado essas instituições a ofertar cursos em novos setores profissionais, exigindo a eficiência e produtividade dos trabalhadores com enfoque nas transformações tecnológicas (NEVES, 2004; KUENZER, 1995).

Nesse contexto, conforme citado nos capítulos anteriores, Cunha (1988) argumenta que durante o regime militar, o ensino superior sofreu várias influências do modelo norte-americano de universidade, o que ocasionou profundas alterações em sua organização, incluindo a participação ostensiva da iniciativa privada. Assim, a Reforma Universitária (Lei n. 5.540) alterou a legislação e dentre outras definições, propôs a instalação e o funcionamento de “cursos profissionais de curta duração”, com a finalidade de possibilitar formação intermediária de grau superior em universidades e em outras IES do país, desse modo, surgiram os cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 1968).

Como vimos, o desenvolvimento da educação superior tecnológica tem suas raízes na Reforma Universitária de 1968, no qual ganhou força com a nova LDB sancionada em 1996, atendendo às demandas do mercado de trabalho e procurando adaptar as leis brasileiras às recomendações dos organismos multilaterais, focados nas demandas dos setores da indústria e de serviços nos moldes da ideologia neoliberal dos anos de 1990, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade (PEREIRA, 2008).

A oferta dessa modalidade de curso pautou-se pela flexibilidade, rapidez e praticidade e tem uma forte participação da iniciativa privada, que foi a rede que mais se mobilizou e se expandiu nessa oferta, uma vez que, a classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, especialmente pelas instituições privadas, com cursos breves, mais baratos e com destinação profissional. Entretanto, segundo Pereira (2008), o que vem acontecendo é a criação de cursos de menor duração, voltados para demandas pontuais e específicas do mercado de trabalho, que

pouco contribuem para atingir o objetivo de formar pessoas capazes de inovar nas ciências e na tecnologia, ao contrário, acabam por formar mão de obra em massa para atividades que não requerem conhecimento conceitual aprofundado. Desta forma, o grande desafio que se apresenta hoje é desenvolver uma educação tecnológica capaz de articular uma formação completa, envolvendo: educação, trabalho, ciência e tecnologia.

Nesse aspecto, ainda que alguns municípios citados sejam assistidos por cursos que favoreçam a formação de profissionais que atendam aos setores de suas principais atividades econômicas, percebe-se que estes, em grande medida são cursos superiores de Tecnologia e possuem a característica de serem em menor tempo de duração para atender a uma demanda emergencial, o que pode justificar a criação e fechamento destes cursos, posto que, uma de suas especificidades, é a de atenderem as demandas do mercado de trabalho a curto prazo.

Todavia, os demais cursos ofertados nas diversas UnUs contribuem de maneira indireta com o perfil e as potencialidades socioeconômicas dos municípios, uma vez que, a oferta de cursos voltados para a formação de professores (Licenciaturas), possuem grande significância, visto que, esses profissionais são pilares importantes para a educação e a mediação do conhecimento e, os cursos de Bacharelados ao atenderem as diversas demandas profissionais, acadêmicas e culturais da sociedade.

Assim, o quadro abaixo, refere-se aos cursos ofertados nos anos de 2010 e 2019, partindo de uma análise dos cursos ofertados no ano inicial (2010) e no ano final (2019) do período histórico da pesquisa, demonstra o processo de interiorização da UEG e que esta Universidade tem contribuído com a formação a nível superior para os estudantes goianos que residem no interior do estado, conforme ratificado no quadro 8. Todavia, podemos inferir que em dez anos houve pouco avanço quanto a oferta de novos cursos, o que demonstra de certa forma uma estagnação dentre os anos de 2010 a 2019.

Quadro 8: Cursos regulares presenciais ofertados nos anos de 2010 e 2019

Cursos	Quant./ 2010	% em relação ao todo de cursos	Quant./ 2019	% em relação ao todo de cursos
Administração	8	5,4	11	6,9
Adm. - hab. em Agronegócios	2	1,3	0	0
Administração - hab. em Hotelaria	1	0,6	0	0
Administração em Agronegócios	1	0,6	0	0
Agronomia	2	1,3	3	1,8
Arquitetura e Urbanismo	1	0,6	1	0,6
Ciências Biológicas - Licenciatura	7	4,7	7	4,4
Ciências Contábeis	5	3,4	5	3,1

Ciências Econômicas	3	2,0	3	1,8
Ciências Habilitação em Química	1	0,6	0	0
Comunicação Social / Audiovisual	1	0,6	0	0
Cinema e Audiovisual	0	0	1	0,6
Design de Moda	0	0	1	0,6
Direito	0	0	6	3,7
Educação Física	3	2,0	4	2,5
Enfermagem	2	1,3	2	1,2
Engenharia Agrícola	2	1,3	2	1,2
Engenharia Civil	1	0,6	1	0,6
Engenharia Florestal	1	0,6	1	0,6
Farmácia	2	1,3	2	1,2
Física - Licenciatura	1	0,6	1	0,6
Fisioterapia	1	0,6	1	0,6
Geografia	10	6,8	10	6,3
História	13	8,9	11	6,9
Letras Português/Inglês	15	10,2	15	9,5
Licenciatura em Informática	3	2,0	1	0,6
Matemática	10	6,8	10	6,3
Medicina	0	0	1	0,6
Medicina Veterinária	0	0	1	0,6
Pedagogia	15	10,2	17	10,7
Psicologia	0	0	1	0,6
Química - Licenciatura	2	1,3	2	1,2
Química Industrial	1	0,6	1	0,6
Sistemas de Informação	7	4,7	8	5,06
Turismo e Patrimônio	0	0	1	0,6
Zootecnia	1	0,6	1	0,6
Tecnólogos	24	16,4	26	16,5
Total	146		158	

Fonte: Coordenação Acadêmica-PRG (elaboração própria)

Nessa direção, a UEG manteve relativamente a mesma oferta de cursos em 2019 (158 cursos) em relação ao ano de 2010 (146 cursos), assim, ao retomar o quadro 9 corrobora com o quadro 8, visto que, observa-se maior oscilação, ou seja, criação e fechamento dos cursos de tecnologia, reduzida alteração referente aos cursos de Licenciatura, logo, o quadro 9 demonstra que em 2010, os cursos de Pedagogia, Letras (Português/Inglês), História e Geografia, Matemática e Ciências Biológicas tiveram maior oferta, seguindo dos cursos de Bacharelados, como Administração, Sistemas de Informação e Ciências Contábeis, em seguida os cursos Tecnólogos. Em 2019, os cursos de Licenciatura mais ofertados foram os mesmos de 2010, referente aos cursos de Bacharelados, esteve em destaque os mesmos cursos ofertados em 2010,

todavia, acrescentou-se a esse cenário a criação e oferta do curso de Direito na variação do período entre 2011 a 2019. Assim, permanecendo também uma oferta razoável quanto aos cursos superiores de Tecnologia.

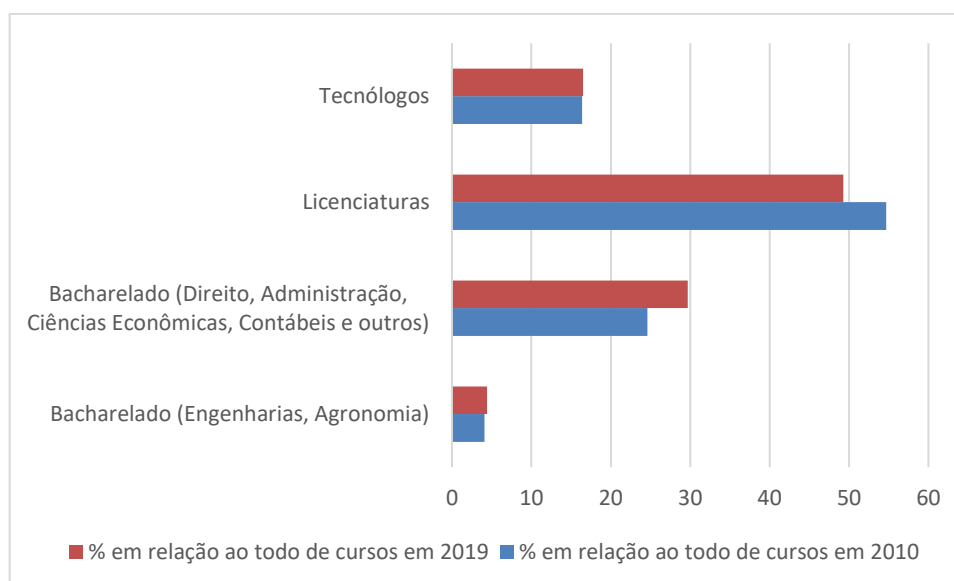
Tabela 11 - Graus Acadêmicos ofertados nos anos de 2010 e 2019

Grau Acadêmico	Quant./ 2010	% em relação ao todo de cursos	Quant./ 2019	% em relação ao todo de cursos
Bacharelado (Engenharias, Agronomia)	6	4,1	7	4,4
Bacharelado (Direito, Administração, Ciências Econômicas, Contábeis e outros)	36	24,6	47	29,7
Licenciaturas	80	54,7	78	49,3
Tecnólogos	24	16,4	26	16,5
Total	146		158	

Fonte: Coordenação Acadêmica-PRG (elaboração própria)

O quadro 10 representa a oferta dos cursos nos anos de 2010 e 2019 por grau acadêmico e objetiva dialogar e sintetizar as informações dos quadros 8 e 9, ratifica e demonstra que o processo de interiorização da UEG dentre o período histórico investigado, ocorreu basicamente mediante a oferta dos cursos de Licenciaturas, principalmente os de Pedagogia e Letras, em seguida, os Bacharelados com cursos nas áreas de gestão, na sequência percebe-se uma certa proeminência frente aos cursos tecnólogos, e por fim, houve pouco avanço nos bacharelados nas áreas das engenharias.

Gráfico 8: Crescente por grau acadêmico nos anos de 2010 e 2019



Fonte: Coordenação Acadêmica-PRG (elaboração própria)

O gráfico acima destaca o crescimento referente ao percentual por grau acadêmico, ratifica o quadro 10 ao confirmar que a UEG durante a década analisada contribuiu com o processo de interiorização da educação superior no estado de Goiás, consoante a sua missão como uma Universidade multicampi e interiorizada, entretanto, percebe-se que em 2019 houve um pequeno recuo nos cursos de Licenciaturas e uma crescente nos Bacharelados (Direito, Administração e etc.), mantendo a oferta dos cursos Tecnólogos que formam ligeiramente para o mercado a partir de uma demanda mais pontual, isto é, respondem celeremente ao imediatismo do mercado de trabalho.

Deste modo, o gráfico 8 também demonstra que as ações de expansão de cursos não vêm afetando significativamente a questão da interiorização, que vem se mantendo na mesma proporção ao longo da série histórica. No entanto, podemos inferir que a UEG tem contribuído com o processo de interiorização da educação superior no estado de Goiás. Por conseguinte, tem procurado responder às necessidades da sociedade goiana, nas mais variadas áreas profissionais, posto que, é preciso evidenciar que,

nas sociedades complexas, os sujeitos necessitam ser preparados não só para a vida social e política, mas, sobretudo, para o acesso ao mundo do trabalho, desenvolvendo habilidades, domínio, organização e sistematização de conhecimentos universais, acesso à produção científica e às conquistas da tecnologia e cultura (BRZEZINSKI, CARNEIRO e BRITO, 2006, p. 107).

Por isso, reconhecemos que é na educação formal que o conhecimento é sistematizado, mediado e socializado, nesse sentido, a UEG, desponta como a Universidade pública e estadual capaz de promover a igualdade de oportunidade para os estudantes goianos no acesso ao conhecimento científico em nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida da pesquisa foi refletir sobre a importância da universidade em sua historicidade, dado que desde a sua gênese essa instituição demarca o importante espaço do saber universal que preza pela produção do conhecimento, iniciada em concepções escolásticas com a finalidade de transmitir os conhecimentos segundo os princípios da igreja para a elite intelectual da época. O seu desenvolvimento foi ancorado na propagação da cultura e ciência e a formação científica e social dos indivíduos.

O problema que incitou esta pesquisadora a percorrer o caminho da pesquisa assim se apresentou: o processo histórico da UEG no período 2010-2019 tem contribuído com o processo de interiorização da educação superior pública no estado de Goiás? Para tanto traçamos como objetivo geral interpretar e analisar a efetividade da UEG no processo de interiorização da educação superior enquanto a única universidade estadual pública, laica e gratuita no estado de Goiás.

No Brasil, a história revela a resistência na criação da universidade, visto que, as elites buscavam a Europa para concluir seus estudos superiores. Somente com a chegada da família real em terras brasileiras iniciou-se a discussão sobre a criação da universidade, a qual permaneceu apenas no plano das ideias, o que resultou na prática a criação de escolas superiores isoladas que asseguravam um diploma profissional para ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho e assegurar prestígio social.

As primeiras universidades inauguradas no Brasil surgiram em meados de 1909 a 1912 com a Universidade de Manaus, de São Paulo e do Paraná, das quais tiveram pouco tempo de atividade, com efeito confirma-se no dia 07 de setembro de 1920 a criação oficial da primeira universidade pública brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro. Contudo, observa-se que os caminhos seguidos por esta instituição social, conforme denominada por Marilena Chauí, tem percorrido a via da privatização, uma vez que, desde o Golpe de 1930 movidos pela influência do capitalismo internacional no sentido de modernizar e desenvolver economicamente os países, dentre eles o Brasil, a universidade representa uma engrenagem determinante para o crescimento do setor produtivo, desde então ferindo a autonomia da universidade como espaço profícuo da investigação científica.

A legislação da Reforma de 1968, que buscou implantar no Brasil o ideal da universidade, da indissolubilidade de pesquisa, ensino e extensão que até então estavam desconectados, reformulou a estrutura acadêmica, didática e administrativa; aboliram-se as cátedras vitalícias; introduziu-se o regime departamental; institucionalizou-se a carreira

acadêmica e docente; criou-se uma política nacional de pós-graduação, fundamental para produção do conhecimento científico e a articulação da pesquisa e o ensino, impulsionado a formação de novas gerações de pesquisadores, assim essas reformulações estão em vigor até os dias atuais.

Parte-se do pressuposto de que a Reforma de 1968 visou fundamentalmente a modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das universidades federais, visto que produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Contudo, por outro lado, produziu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o “antigo padrão brasileiro de escola superior”, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975, p. 51-55). Nessa lógica, trata-se de um sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional.

O movimento de expansão da educação superior em âmbito privado iniciado na década de 60, tomou corpo nas décadas de 1970 e 1980, que se aprofundou durante o regime militar. Na década de 1990, o modelo neoliberal ao intervir nas políticas públicas do Brasil provocou o esfacelamento das políticas sociais, o qual está em curso até os dias atuais. Este norteia as políticas educacionais para um processo de ressignificação da identidade das IES, de flexibilização, de privatização e de expansão, dado que na educação superior, esse movimento é perceptível pelo crescimento significativo no número de matrículas nas IES da rede privada, na ampliação de recursos do fundo público nas instituições privadas, nas parcerias entre a universidade pública e fundações privadas, sobretudo ao corroer as IES públicas em seu interior, e ainda na formulação da legislação para a educação brasileira que de forma explícita conta com a influência de organismos multilaterais, como foi o caso da elaboração da LDB/1996 e os PNEs, legitimados na contramão dos ideais de educação da sociedade civil.

Essa tendência de expansão da educação superior é explicitada, no presente estudo, com base em dados fornecidos pelo INEP, nos censos de 2010 a 2019. Pela análise dos números indicados, foi possível inferir que a expansão da educação superior no Brasil, no período estudado, continuou a ocorrer principalmente pela via da rede privada de ensino.

Depreende-se que no estado de Goiás, a expansão da educação superior seguiu a lógica da expansão nacional, uma vez que o burburinho que ressoava no estado, no calor do seu desenvolvimento socioeconômico, evidenciando-o no cenário nacional entre as décadas de 1960 e 1980, determinou um crescimento das IES, ampliando as possibilidades de oferta da educação superior. Em alguns momentos este crescimento esteve ligado aos interesses do desenvolvimento regional e estadual, o que comprova a mediação da educação com a economia, e em outros, fruto de acordos/barganhas políticos eleitorais, que culminou numa expansão desordenada e improvisada de IES isoladas em diversas regiões do estado, posto que muitas delas foram criadas apenas no papel, revelando um processo de expansão amplo e complexo, cujo as particularidades goiana devem ser articuladas em novas linhas de investigação, assim como explorar suas faces e perspectivas na atualidade.

A efetiva implantação da Universidade Estadual em Goiás na década de 1990 com a criação da UNIANA e mais tardar transformada em UEG, proveniente do processo de aglutinação de IES estaduais em atividade, iniciou o processo de interiorização da educação superior pública no estado, estruturada como uma instituição multicampi. A UEG, com especificidade de ofertar cursos de licenciaturas, germinou em 1999 na contramão do processo de privatização que ocorria no cenário Brasil/Goiás, compondo o rol de instituições estaduais brasileira.

Demonstramos na pesquisa a expressiva capilaridade das UEs situadas nas unidades federativas do país, uma vez que dentre as décadas de 1970 a 2000, foram criadas 40 universidades estaduais, além das diversas faculdades e centros universitários que compõem as IES estaduais, responsáveis pela democratização da educação superior no interior do país, incentivando com isso, a fixação da juventude e permanência na terra natal.

Ao considerarmos a UEG como uma antiga aspiração do povo goiano, uma vez que historicamente as licenciaturas destacam-se como fator de relevância na expansão e interiorização da educação superior, apreendemos que a formação dos cursos regulares na modalidade presencial dentre os anos de 2010 a 2019, intentou aproximar a oferta dos cursos à vocação dos municípios com vistas ao desenvolvimento regional, de maneira a fortalecer as economias locais, mediante a formação de profissionais e da inovação tecnológica a serviço do desenvolvimento estratégico regional. Nossa análise confirmou, na década examinada, o aumento da procura dos cursos de bacharelados em detrimento das licenciaturas e a consolidação dos cursos superiores tecnológicos na instituição.

Além dos fatores que influenciam a formação e oferta dos cursos, os indicadores analisados no capítulo 2 do presente estudo, chamou-nos atenção a continuidade das práticas

clientelistas na formação dos quadros da universidade, apontadas em outras investigações, das quais têm marcado a gestão universitária na forma de descontinuidade de pessoal e o conseqüente improvisado das ações. Nessa tendência, os contratos temporários dos servidores técnicos administrativos e docentes despontam dentre as diversas fragilidades que permeiam a UEG, visto que, o ingresso de professores sem concurso público e sim por meio de convites prejudicam substancialmente o ensino e a pós-graduação que enseja a pesquisa e a extensão.

Os dados evidenciaram uma drástica redução no quadro de professores em 2019 em relação ao ano de 2010, o que possivelmente em consequência, justifique a queda no quantitativo de docentes especialistas no comparativo entre esses anos, necessitando de novas investigações. Um fator positivo e considerável foi o crescimento no número de doutores entre o período histórico examinado. Todavia, outro coeficiente preocupante concernente a produção da pesquisa na instituição, considera-se o fato de que em 2019 os especialistas ainda representavam um terço do corpo docente que ainda não possuíam formação *stricto sensu*. Em suma, os dados revelaram uma década de pouca evolução na oferta de cursos *stricto sensu*, sobretudo os de formação de doutores, ao todo foram ofertados 11 cursos de Mestrados Acadêmicos, 3 Mestrados Profissionais e 2 cursos de Doutorado.

Nesse sentido, no decorrer da pesquisa, expressamos sobre as práticas neoliberalistas que têm sucumbindo a educação brasileira, com destaque para a sociedade do conhecimento que tem instrumentalizado as atividades acadêmicas e administrativas das IES, sob o efeito de ajustarem-se no perfil institucional que atenda a lógica da competição do mercado de trabalho, por isso apontamos a necessidade de que a UEG não sucumba aos processos gerencialistas que envolvem a sua estrutura organizacional, de forma a preservar os propósitos mais nobres de uma universidade na construção de uma sociedade mais justa e equânime, para além do mercado e suas contradições com o humano e a natureza. Desta maneira, a construção teórica desenvolvida no processo da investigação do presente estudo, alicerçou-se em autores que apreendem a educação como um direito social, entendida como bem público, e que defendem uma educação superior pública e de qualidade.

Como vimos no início do capítulo 3, as universidades estaduais de todo o país, encontram-se diante de situações desafiadoras de grande complexidade, no sentido de vivenciar um imenso hiato que reside na organização da educação superior brasileira a respeito da indiferença ou ausência de medidas no sistema nacional de educação superior para o enfrentamento dessa questão pelas políticas educacionais. Além da ausência de colaboração da União frente ao desenvolvimento acadêmico e institucional, as UEs também vivenciam desafios

quanto ao financiamento fomentado pelos estados, seus principais responsáveis legais e financiadores.

Nesse cenário, a autonomia das UEs garantida constitucionalmente, localiza-se sob os interesses especulativos dos governos estaduais. Posto isto, a pesquisa apoiada em estudiosos da área, reafirma que, o regime de colaboração é, sem dúvida, item prioritário na ordem do dia para a construção do sistema nacional de educação e o fortalecimento da comunidade acadêmica e científica do Brasil, com a participação plena das UEs.

Ao afunilarmos em como se dá esse processo na UEG a partir dos relatórios de Avaliação Institucional referente aos anos de 2010 e 2019, percebemos nos relatos dos servidores, certa fragilidade no que tange a estrutura organizacional, gestão, sobremaneira a autonomia financeira. Referente a gestão foram apontados nos relatórios, ainda que, a Instituição sinalize adotar uma gestão democrática, na prática, em função de sua característica multicampi, um colegiado gigantesco e restrita autonomia em relação ao governo estadual, a participação coletiva nos planejamentos e nas ações não ocorrem seguindo os preceitos de uma gestão que para além de democrática deve ser participativa e colaborativa.

Quanto aos recursos financeiros destinados a UEG, a EC nº 59, de 02 de maio de 2019, alterou a Constituição Estadual, permanecendo o percentual de recursos oriundos dos impostos para a UEG. Entretanto, a alteração ocorreu em adicionar no texto da Lei, que os percentuais para os órgãos estaduais que se dedicam à pesquisa foram concentrados em uma totalidade de até 1,25% dos impostos, o que nos gera a interpretação de não garantia de cumprimento do repasse desse percentual à UEG. A confirmação se deu nessa investigação, demonstrando que dentre a década analisada a UEG não recebeu corretamente os seus repasses, colocando a Universidade numa situação delicada, agravando o seu funcionamento desde as responsabilidades triviais como a compra de materiais de limpeza, manutenção predial, até a folha de pagamento dos servidores e a produção de ciência e cultura e vários outros aspectos importantíssimos para o desenvolvimento satisfatório da universidade.

Observa-se que o caminho trilhado pelos sucessivos governos desde 1964 tem sido o da privatização da educação superior e que tem demandado muitas lutas frente aos movimentos sociais no esforço de instituir a UEG como alternativa viável de interiorização da educação superior pública e gratuita, no combate ao histórico cenário desigual de acesso a esse nível educacional para as pessoas que residem nas cidades do interior. Ressonante a esse cenário, em âmbito socioeconômico, compreendemos que o processo de interiorização da universidade possibilita a promoção de condições para um maior desenvolvimento regional e local. Assim, a dinâmica de interiorização do ensino superior pode estimular políticas de geração de emprego

e de renda, interferindo no padrão de consumo dos trabalhadores, induzindo mudanças socioculturais, científicas e educacionais.

Sobre o processo de interiorização da UEG dentre a década analisada, os dados analisados no capítulo 3 revelaram que não podemos inferir que a interiorização da UEG está diretamente ligada a principal atividade socioeconômica dos municípios que possuem unidades. Todavia, 13 municípios analisados neste capítulo demonstraram que segundo relatório do IMB em 2012 que trata do Perfil e Potencialidades dos Municípios Goianos, os municípios de Anápolis, Caldas Novas, Campos Belos, Cidade de Goiás, Edéia, Ipameri, Jataí, Jaraguá, Niquelândia, Pirenópolis, São Luís de Montes Belos, Posse e Trindade contam com cursos em suas UnUs que dialogam diretamente com as principais atividades econômicas destes Municípios, principalmente ao ofertar os cursos tecnológicos voltados para demandas emergências.

Também a UEG, que se diferencia nitidamente pela oferta de cursos superiores de licenciatura em Goiás, começa a ofertar os cursos superiores de tecnologia, cursos estes de menor duração, voltados para demandas pontuais e específicas do mercado de trabalho e percebe-se, portanto, que ocorreu uma expansão significativa desses cursos, apontando para a necessidade de investigações futuras sobre sua organização e a expansão.

Quanto a oferta de novos cursos dentre os anos de 2010 a 2019, podemos inferir que em dez anos houve pouco avanço, o que demonstrou de certa forma uma estagnação. Os dados do capítulo 3 demonstraram que o processo de interiorização da UEG dentre o período histórico investigado, ocorreu basicamente mediante a oferta dos cursos de Licenciaturas, principalmente os de Pedagogia e Letras, em seguida, os Bacharelados com cursos nas áreas de gestão, na sequência percebe-se uma certa proeminência frente aos cursos tecnológicos, e por fim, houve pouco avanço nos bacharelados, especialmente nas áreas das engenharias.

Contudo, ao analisar as categorias conceituais Regionalização/Interiorização ao longo da dissertação, ressaltamos o que a UEG e todo o seu percurso de constituição histórica, social e cultural como Universidade, dentre o período de 2010-2019 contribuiu com o processo de interiorização da educação superior pública no estado de Goiás e vem mantendo participação ativa em um contexto de transformação social, pois, ainda que permeada de diversos desafios, a Universidade se pauta continuamente pela implementação de ações que priorizam o desenvolvimento tecnológico, científico, social e cultural do estado, e em consequência do país.

A UEG enquanto instituição social e política revela contradições entre o seu papel como universidade e a concretização de sua oferta de educação superior pública no estado de Goiás, particularmente nas regiões interioranas. Esta discussão pode ser ampliada de diversas formas,

pois este estudo não conseguiria responder a todos os questionamentos inerentes ao processo de interiorização da educação superior na UEG, enquanto a única universidade estadual pública, laica e gratuita no estado de Goiás.

Pela limitação temporal e pelas condições objetivas nas quais esta pesquisa foi sendo realizada, não conseguimos avançar os estudos entre os anos de 2020 a 2022 no intento de compreender sobre os desdobramentos da reforma administrativa da UEG em seu processo de reestruturação e interiorização em movimento, provocada pelo governo em vigência do governador Ronaldo Caiado, uma vez que há indícios de que quando se muda o governo, muda-se a UEG. A ausência de análise desse fator histórico justifica também o recorte da década analisada, posto que, quando iniciada esta pesquisa não constavam publicizadas as sinopses estatísticas referente a esses anos na plataforma do INEP/Censo da Educação Superior.

A UEG legitimada como uma universidade recém criada, ainda que historicamente seu princípio remonte a década de 1960, revela um amplo horizonte de estudo, possibilitado por diversas perspectivas e olhares. Como o conhecimento é histórico e em constante movimento, novas pesquisas poderão nos auxiliar a compreender outras dimensões de igual valor que constituem e consolidam a UEG.

A intenção dessa pesquisa ao levantar algumas críticas esteve associada ao desejo de contribuir com o desenvolvimento pleno dessa instituição de suma importância para os estudantes goianos, sobremaneira a contribuir através das reflexões realizadas nessa pesquisa, para que a UEG tenha um futuro próspero com condições favoráveis de uma instituição capaz de contribuir para a equalização de oportunidades, no sentido de ofertar uma educação superior de qualidade a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU JÚNIOR, Nelson. **Universidade Multicampi e sua gestão acadêmica**: o caso da Universidade Estadual de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2017.
- ADORNO, Patrícia da Silva Fernandes. **A Expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás**: privatização, interiorização e estadualização (1997 - 2006). Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- AGUIAR, Ronaldo Conde. Apresentação do livro. In: FERNANDES, Ana Maria; SOBRAL, Fernanda (orgs.). **Colapso da ciência e tecnologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 7-10.
- ALMEIDA, Liliane Barros de. **A gênese do ensino superior e o sentido da formação**. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.277-295, abr., 2021.
- ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; NICÁCIO, Marcondes de Lima. O debate sobre o lócus e nível da formação de professores para a educação básica no Brasil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.
- APPLE, Michael W. **Educando a Direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- AZANHA, José Mario Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio 1993.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, v. 56, 1997.
- BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempo de euforia**: da desordem aparente a expansão ocorrida na década de 80. Goiânia, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação), UFG.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Expansão da educação superior no Brasil**: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n°. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.
- BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, Rio de Janeiro, RJ, 1937.
- _____. **Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências, Brasília, DF, 1961.
- _____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, Brasília, DF, 1961.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências, Brasília, DF, 2005.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, Brasília, DF, 2006.

_____. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, Brasília, DF, 2007.

_____. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12/11/2009.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, dez. 2019.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, M. E. F.; BRITO, W. A. Pesquisa em Avaliação Institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, 2006.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, M. E. F.; MESQUITA, M.C. G. D.; BRITO, W. A.;

PEREIRA, C. T.; HABERMANN, L. C.; CAMARGO, V. F.; AMARAL, R. C. **Relatório geral de autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás**. Goiânia, 2006.

BROCH, Caroline; BRESCHILIARE, Fabiane Castilho Teixeira; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. **A expansão da educação superior no Brasil**: notas sobre os desafios do trabalho docente. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 257-274, jul. 2020.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Universidade: espaço de autonomia e de construção do projeto político-pedagógico. **Educativa**. Goiânia. v. 5, n. 2, p. 361-367, jul./dez. 2002.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás**: histórico, realidade e desafios. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **O PNE e as Universidades Estaduais Brasileiras**: assimetrias institucionais, expansão e financiamento. 387f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006)**: ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. XXIX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (pp. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)). Caxambu/MG: ANPED, 2006.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], v. 4, n. 4, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, v. 4, n. 3, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. de Educ.** Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.144 set./dez. 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: editora UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Políticas e gestão da educação superior**. São Paulo: Xamã, 2003.

DUARTE, Kedma Batista. Elos da Estratégia Nacional de CT&I 2012-2015 e Reestruturação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Conjuntura Econômica Goiana**, nº 21, jun. 2012.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Trad. Bruno Charles Magne. Artes Médicas, Porto Alegre, 2ª reimp. 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para a discussão. In: ALVES, N. (Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Universidade, ciência e tecnologia (1985-2000): algumas questões. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, M. L. A. (orgs.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. Os dilemas da Reforma Universitária Consentida. In: **Revista Debate e Crítica**. Revista Semestral de Ciências Sociais. n. 2, jan. – jun. 1974.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDES, Alex de Oliveira. **O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais**: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de História no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FERNANDES, Virginia Sene. **Avaliação, dispositivo coercitivo do estado neoliberal na formação dos sujeitos**: análise do discurso das provas do Enade elaboradas pelo BNI. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, 2021, 310 p.

FERREIRA, Cristiano Lucas. **A UEG no olho da furação**: o processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás. 2006. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

FERREIRA, Suely. **Política de expansão e estruturação da educação superior em Goiânia nos anos 90**: o caso da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Goiás, Goiânia, 2002.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI**: concepções, finalidades e contradições. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 39-62.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília, DF: Autores Associados; Plano Editora, 2005.

_____. Nadia Hage. Universidades Estaduais no Brasil: pauta para a construção e um sistema nacional articulado de educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 81-93, jul./dez. 2012.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. SP: Editora Ideias e Letras, 2007.

GOIÁS. **Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do estado de Goiás, Goiânia, 1998.

_____. **Lei nº 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, Goiânia, GO, 1999.

_____. **Emenda Constitucional nº 39, de 15 de dezembro de 2005**. Altera o art. 158 da Constituição Estadual, Goiânia, GO, 2005.

_____. Governo do Estado de Goiás. **Relatório da Comissão de Estudos sobre a Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Diagnóstico e Proposta de Reestruturação**, vol. I, Goiânia, 2011. 127 p.

_____. Governo do Estado de Goiás. **relatório nº 1 / 2019 colegiados- 16136 - Relatório da comissão de redesenho**, Anápolis, GO, 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 02 de maio de 2019**. Altera os Arts. 111 e 158 da Constituição Estadual, Goiânia, GO, 2019.

HADDAD, Marcos Bittar. A expansão capitalista em Goiás: da incipiente mineração ao século XX. **BARU - Revista Brasileira de Assuntos Regionais e Urbanos**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 71-92, jan./jun. 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo – SP: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

JÚNIOR, Paulo Sérgio dos A.; SOUSA, Elke Dias. Correlações entre fatores socioeconômicos e desempenho no ENADE dos cursos de sistemas de informação da Universidade Estadual de Goiás: um estudo de caso. **IX Simpósio de Tecnologia de Informação**. X Semana de Iniciação Científica do Curso de Sistemas de Informação. Anápolis, set. 2018.

KLEIN, Lúcia. **Política e Políticas de Ensino Superior no Brasil: 1970-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES), 1992

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LAUXEN, S. L. Universidade multicampi. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. v. 2. INEP/MEC: 2006.

LIMA, Valéria Soares de; CAMPOS, Eude de Sousa; CAMPOS, Valter Gomes; SOUZA, Rodrigo Messias de. **A educação a distância nos 21 anos da Universidade Estadual de Goiás: interiorização e capilarização do ensino superior nos municípios goianos**. In: XVII Congresso Brasileiro de ensino superior à distância. 2020, Goiânia.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LOPES, Roberto Paulo Machado. **Universidade Pública e Desenvolvimento Local**: uma abordagem dos gastos Bahia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Edições UESB, BA, 2003. 217 p.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 845-866, v. 25, n. 88, out. 2004.
MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.23, n. 2, p. 73-91, 2010.

MANCEBO, D.; MARTINS, T. B. Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 117-146.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 60, jan.-mar. 2015.

MARR, Wolfgang Leo. Política como práxis: Hegemonia às avessas, um exercício teórico. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.) **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **Perspectiva**. v.14, n.1, p. 41-60, São Paulo, jan./mar. 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo – SP: Editorial Grijalbo, 1977.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital, 16. ed. São Paulo – SP: Editora Boitempo, 2015.

MCTI, Ministério da Ciência e Tecnologia. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 – 2015**. Brasília, 2011.

MEC, **Parecer CNE/CP nº 22/2022, aprovado em 9 de agosto de 2022** - Reexame do Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Brasília, DF, 2022.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lucia Helena Rincon. Aplicação dos Recursos em Educação Básica: estratégias políticas em Goiás. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 7, n. 12, 2017.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; ALMEIDA, Renato Barros de; NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. A formação dos ministros da educação no Brasil e o recorte de gênero - 1930 a 2020: políticas públicas de gestão. **Revista Conjecturas**, vol. 21, nº 5, out. 2021.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Tese (Doutorado) . Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2011.

NETTO, José Paulo. **O que é Marxismo**. 4ª ed. São Paulo – SP: Editora brasiliense, 1987.

NOGUEIRA, M. D. P. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces – Revista de Extensão**. v. 1, n. 1, p. 35-47, jul./nov.2013.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás**: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária. Tese (Doutorado).

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

OLIVEIRA, Danúcia Arantes Batista Ferreira. **A expansão dos cursos de pedagogia em Goiânia: um estudo comparativo**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luis; MENDONÇA, Erasto Fortes. UnB: Da universidade idealizada à “universidade modernizada”. In: MOROSINI, Marília, organizadora. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 297 p.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior no contexto atual e o PNE 2001-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e Perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-135.

OLIVEIRA, Terezinha. **A Escolástica como Filosofia e Método de Ensino na Universidade Medieval: uma reflexão sobre o Mestre Tomás de Aquino**. Notandum 32. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, maio-ago. 2013.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista FAE**, Curitiba, v.5, n.2, p.37-48, maio/ago. 2002.

PAIVA, C. A. N. Regionalização com vistas ao planejamento do desenvolvimento endógeno sustentável. In: **Anais das Primeiras Jornadas de Economia Regional Comparada**. Porto Alegre: FEE/PUCRS, 2005.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2022
RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986. 32p.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, Marina Campos Nori. **Cursos presenciais e carga horária a distância em seus currículos: o papel do Estado, a trajetória da política e as implicações no IF Goiano**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Cidade de Goiás, 2021.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES), 1991.

SAMPAIO, Helena; BALBACHESKY, Elisabeth; PEÑALOZA, Verónica. **Universidades Estaduais no Brasil – Características Institucionais**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES), 1998.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1988.

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antônio Carlos. Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação dos cursos. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. Poíesis Pedagógica - v.8, n.2 ago./dez. 2010, pp.4-17.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP**, v. 31, n.esp.1, esp.012020, p.03-22, dez.2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 3, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar. Fundações Privadas na Universidade Pública. A quem interessam? **Avaliação**, vol. 7, nº 4, dez. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília, organizadora. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 297 p.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para regulação e a formação universitária**. Educação & Sociedade, 29(105), pp. 991-1022, 2008.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERREIRA, L.; KATO, F. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 435-499, abr./jun. 2013.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Rev. Bras. de Educação**. v. 21 n. 64 jan.-mar., 2016.

SILVA, Luciana Nogueira; SILVA, Maria Eneida. O mapa do retrocesso da interiorização da educação superior: a redução da Universidade Estadual de Goiás. **Formação em Movimento**. v.2, i.1, n.3., jan./jun.2020, p. 292-308.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. Conferência de Abertura da XVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduações e Pesquisa em Educação (pp. 5-15). Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 1995.

SOBRE a UEG. **Universidade Estadual de Goiás-UEG**. Institucional. Quem somos. Disponível em <http://www.ueg.br/conteudo/13645> Acesso em: 02 jul. 2022.

SOUZA, Francilane Eulália de. O desmantelamento dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás ante as políticas autoritárias de governos. **Itinerarius Reflectionis**. V. 17, n. 4, ano 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto. “Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Relatório nº 1/2019 colegiados-16136/Relatório da comissão de redesenho**. Disponível em: <<http://www.posse.ueg.br/cdn/redesenho/relatorio.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019 (PDI)**. Anápolis, GO: UEG, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Anápolis, GO: UEG, 2011.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**: 2011-2020. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI**: visão e ação. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 1998.

VARGAS, Hustana Maria. Interiorização da educação superior pública no Brasil: pontos de atenção, ajustes e autonomia universitária. **Rev. Revista de Estudos Brasileños**, vol. 3 n. 5, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Sabino de. Política educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: **Plano**, 3ª ed. 2011.