

Regina Maria Jordão Cardoso de Castro

**Expansão da educação superior privada no Brasil a partir da
década de 1990: o caso da Faculdade Cambury de Goiânia - GO**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia, 2004**

Regina Maria Jordão Cardoso de Castro

Expansão da educação superior privada no Brasil a partir da década de 1990: o caso da Faculdade Cambury de Goiânia - GO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dr^a. Maria de Araújo Nepomuceno.

Banca Examinadora

Dr^a. Maria de Araújo Nepomuceno (Presidente)

Dr. João Ferreira de Oliveira (FE/UFG)

Dr^a. Marília Gouvea de Miranda (EDU/UCG)

Data: 15 de outubro de 2004.

A meus grandes amores, Tatiana, José Jr. e João Paulo

Agradecimentos

A *Deus*. Sem a *Sua* força, eu não conseguiria.

À *Ruth Jordão*, meu porto seguro.

Aos professores doutores, *João Ferreira de Oliveira* e *Marília Gouvea de Miranda*, pelas valiosas contribuições.

À *Faculdade Cambury* e aos *professores e funcionários entrevistados*, pela colaboração. Um agradecimento especial às colegas de trabalho, *Elza Staciarini*, *Celene Fidelis* e *Keiler Lopes* que sempre me apoiaram nesta jornada.

À *Adriana de Faria* e *Lydia Godoy Milano*, amigas de todas as horas.

À professora *Darcy Costa* pela revisão lingüística.

E, sobretudo, agradeço à minha orientadora, *professora doutora Maria de Araújo Nepomuceno* que, com firmeza e paciência, me orientou e me incentivou com sabedoria e dedicação. A *ela*, o meu carinho, o meu respeito e uma grande admiração.

Aproveito o espaço para agradecer *a todos* que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Resumo

O processo de minimização do papel do Estado e de suas formas de gestão, processadas desde a década de 1970, de acordo a perspectiva neoliberal que preconiza o mercado como princípio fundador, unificador e regulador da sociedade global competitiva, vem gerando políticas educacionais que exigem um novo papel social para a educação superior, ocasionando inúmeras mudanças nesse nível de ensino, guiadas pela lógica do capital. Este trabalho visou, pois, compreender o processo de expansão e privatização da educação superior que ocorreu no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, por meio de um *estudo de caso*: o da Faculdade Cambury de Goiânia-GO. Para alcançar tal objetivo, fez-se necessário reconstruir sinteticamente a história da criação, da expansão e da consolidação dessa *organização*, a partir de 1990, data em que foi criado o Instituto Cambury Ltda. do qual se originou. Investigar as origens da Faculdade Cambury, seu passado recente, sua concepção de ensino como *organização* de ensino superior privada só foi possível por meio da análise de sua inserção na trajetória do ensino superior privado no Brasil e em Goiás, em articulação com a reforma do Estado e com as políticas educacionais dela decorrentes. Em Goiânia, essa *organização*, ao estabelecer-se em 1998, foi a *primeira* concebida em consonância com tais políticas. Dentre as principais categorias de análise selecionadas para iluminar os caminhos desta pesquisa, constou a de Estado ampliado, formulada pelo pensamento gramsciano e a de universidade como instituição e como organização, formuladas por Marilena Chauí. Esta investigação, de *tipo qualitativa*, foi construída por meio de estudos teóricos relacionados à temática, de pesquisa documental e de entrevistas, buscando encontrar na parte, a compreensão e a relação com o todo. Com esta pesquisa, pôde-se concluir que a criação da Faculdade Cambury e as atividades que esta organização vem desenvolvendo foram guiadas pela política educacional vigente no país e pelas exigências do mercado associadas aos interesses empresariais de seus gestores. Há fortes evidências do alinhamento da organização ao novo modelo de educação superior implementado, sobretudo, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394 de 1996. Com este estudo, pretendeu-se participar efetivamente da discussão sobre a expansão do ensino superior que vem ocorrendo no Brasil, na perspectiva do mercado com fins preponderantemente privados.

Abstract

The minimization process regarding the role of the State and its management forms – which occurred in the 1970s in a neo-liberal perspective that comprises the market as a founding, unifying and regulatory principle of a competitive global society – has been generating educational policies that demand a new social role for higher education. That minimization process has also been causing countless changes in undergraduate teaching. Such changes have been guided by the capitalist logic. This study, therefore, aimed at understanding the expansion and privatization process of higher education institutions in Brazil (which happened in this country especially in the 1990s), by means of a *case study* that took place at “Faculdade Cambury”, in Goiânia-GO. In order to achieve the objective of this research, it was necessary to reconstruct, in a concise way, the history of the *organization* we have already referred to (“Faculdade Cambury”). In other words, it was necessary to recall its creation, expansion and consolidation, which began in 1990, with the foundation of “Instituto Cambury” (the institution that, subsequently, originated “Faculdade Cambury”). The investigation of the origins of “Faculdade Cambury”, its recent past and its conception of teaching as a private higher education *organization* was only possible by means of the analysis of its position in the private higher education system in Brazil, as well as in Goiás, in connection with the State Reform and the educational policies that derived from this reform. In Goiânia, “Faculdade Cambury”, which was established in 1998, was the *first* organization conceived in accordance with the policies related to the reform already mentioned. Among the main analysis categories we have selected for this research, we highlight the one referring to the “extended State”, formulated by Gramsci, as well as the one that sees universities as *institutions and organizations* – a point of view proposed by Chauí. This investigation, which can be classified as *qualitative* research, was done through theoretical studies about the theme of our investigation, through the study of documents, as well as through interviews. We attempted to find, in the parts or components of a unity, the understanding of their relation with the whole. With this research, we could come to the conclusion that the creation of “Faculdade Cambury” and the activities that this institution has been developing were guided by the educational policies that were in progress in the country throughout time and by the market demands associated with the business interests of the institution’s managers. We found plenty of evidence that the organization has been in accordance with the new model of higher education implemented, above all, with the latest “LDB” – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Law number 9,394 from 1996). In sum, this study aimed at participating effectively in the discussion about the expansion of higher education in Brazil, in the perspective of the market whose purposes are preponderantly private.

Reivindico que a universidade seja o lugar onde possamos viver para cultivar nosso espírito encarnado e situado e formar espíritos encarnados e situados para que nós e eles, porque encarnados e situados em condições históricas determinadas, possamos compreender a realidade que nos envolve e de que somos parte: reivindico que a universidade seja um campo de reflexão crítica, embates e combates, de descoberta e invenção cujo compromisso primordial seja com a verdade porque tal compromisso é, em si mesmo, desejo de liberdade, beleza, justiça e felicidade, e somente esse compromisso assegura uma docência capaz de formar gerações cultivadas, que intervenham na sociedade e na política, movidas pelo conhecimento e pelo sentimento do verdadeiro, do belo, do bom e do justo.

Marilena Chauí

Principais siglas utilizadas

Abmes — Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
 Alfa — Faculdade Alves Faria
 BNDES — Banco Nacional de Desenvolvimento
 BID — Banco Interamericano de Desenvolvimento
 BM — Banco Mundial
 Bird — Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
 Cefet — Centro Federal de Educação Tecnológica
 CF — Constituição Federal
 CFE — Conselho Federal de Educação (extinto)
 CNE — Conselho Nacional de Educação
 CTCL — Centro Tecnológico Cambury Ltda.
 DOU — Diário Oficial da União
 ENC — Exame Nacional de Cursos
 Enem — Exame Nacional do Ensino Médio
 Esamc — Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Goiânia
 Esefego — Escola Superior de Educação Física de Goiás (transformada em UEG)
 Faap — Fundação Armando Álvares Penteado
 Fach — Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas
 Fac Lions — Faculdade Lions
 Fara — Faculdade Araguaia
 Fasam — Faculdade Sul Americana
 FC — Faculdade Cambury
 FMI — Fundo Monetário Internacional
 ICL — Instituto Cambury Ltda
 ICSC — Instituto Cambury Sociedade Civil Ltda.
 IES — Instituição de Ensino Superior
 Ifes — Instituição Federal de Ensino Superior
 Inep — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
 LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 Mare — Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (extinto)
 MEC — Ministério da Educação e do Desporto (até 1999)
 MEC — Ministério da Educação
 OES — Organização de ensino superior
 PDI — Plano de Desenvolvimento Institucional
 PNE — Plano Nacional de Educação
 PPP — Projeto político pedagógico
 RI — Regimento Interno
 Semtec — Secretaria de Educação Média e Tecnológica
 Sepin — Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação
 Seplan — Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento
 Sesu — Secretaria de Ensino Superior
 UCG — Universidade Católica de Goiás
 UEG — Universidade Estadual de Goiás
 UFG — Universidade Federal de Goiás
 Unip — Universidade Paulista
 Universo — Universidade Salgado de Oliveira
 Usaid — United States Agency for International Development

Lista de tabelas

Tabela 1: Brasil — instituições de ensino superior por organização acadêmica (2000/2002).....	69
Tabela 2: Brasil — matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica (2000/2002)	70
Tabela 3: Brasil — matrículas em cursos de graduação por região (2000/2002).....	72
Tabela 4: Brasil — instituições de ensino superior por região (2000/2002).....	73
Tabela 5: Expansão da rede de ensino superior em Goiás.....	80
Tabela 6: Matrículas em cursos de educação superior no estado de Goiás (1996/2002)....	81
Tabela 7: Total de docentes universitários por nível no estado de Goiás (1996/2002).....	82
Tabela 8: Faculdade Cambury – Goiânia — expansão com a criação de novos cursos — 1998 (2. sem.) a 2002 (2. sem.).....	113
Tabela 9: Faculdade Cambury — cursos superiores de graduação autorizados — setembro/2002.....	114
Tabela 10: Faculdade Cambury — Sede — cursos de graduação/2004.....	115
Tabela 11: Faculdade Cambury — Sede — graduação, número e titulação dos professores (1998/2002/2004).....	119
Tabela 12: Goiânia — Valor da hora-aula pago aos professores, por titulação — março/2003.....	122
Tabela 13: Faculdade Cambury – Sede — número de alunos por curso.....	124
Tabela 14: Evasão e inadimplência em instituições de ensino superior de Goiânia — março 2003.....	126
Tabela 15: Faculdade Cambury – Sede — concluintes de cursos de graduação.....	127

Lista de quadros

- Quadro 1: — Goiânia — instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos, criadas e estabelecidas em Goiânia, no final da década de 1990 e início de 2000.....85
- Quadro 2: — Faculdade Cambury – Goiânia e Formosa — cursos de graduação (19998/2002).....112
- Figura 1: — Faculdade Cambury — Organograma.....103

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
1 Contextualização do tema	14
2 Considerações teóricas sobre o tema	18
3 Encaminhamentos metodológicos e técnicos da investigação	22
 CAPÍTULO I — A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990: POLÍTICAS DE EXPANSÃO E RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	 26
1 O Estado ampliado: um olhar gramsciano	26
2 Reforma do Estado na década de 1990	29
2.1 Reforma da educação superior no âmbito do Mare.....	34
2.2 Reforma da educação superior no âmbito do MEC.....	37
3 Antecedentes históricos da nova LDB	41
4 O caráter privatista da estruturação e expansão do ensino superior brasileiro	45
5 Estado, sociedade e universidade	54
 CAPÍTULO II — A EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL E EM GOIÁS NO PÓS-90	 57
1 A universidade operacional da década de 1990	57
2 Expansão e consolidação da educação superior privada nas décadas de 1970 e 1980....	60
3 A expansão da educação superior privada na década de 1990.....	64
4 A expansão da educação superior privada em Goiás na década de 1990.....	77
4.1 A situação dos docentes no contexto da expansão.....	81
5 Goiânia no contexto da expansão do ensino superior privado em Goiás.....	83
 CAPÍTULO III — A FACULDADE CAMBURY NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM GOIÁS	 88
1 Considerações iniciais	88
2 O Instituto Cambury Ltda.....	90

3	Concepção que orienta a Faculdade Cambury.....	94
4	Apresentação da Faculdade Cambury	97
5	Contexto institucional.....	99
5.1	Estrutura organizacional	101
5.2	Políticas institucionais	104
5.3	Modelo de gestão	107
5.4	Organização didático-pedagógica	109
6	Cursos oferecidos pela Faculdade Cambury.....	112
6.1	Avaliação das condições de ensino da Faculdade Cambury.....	117
7	Corpo docente	118
8	Corpo discente	123
9	Configuração da Faculdade Cambury em 2004	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
	ANEXOS.....	147

Introdução

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num modelo em que o conhecimento sobrepõe os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. (Brasil, PNE, 2000)

1 Contextualização do tema

A Faculdade Cambury (FC) passou a funcionar, em Goiânia - GO, a partir de 27 de julho de 1998. Esta pesquisa visou investigar a criação dessa faculdade de ensino superior privada, com fins lucrativos, bem como sua inserção no processo geral de expansão do ensino superior que vem ocorrendo no país desde a década de 1970. O percurso de investigação do processo de criação e inserção da FC nesse movimento de expansão resultou na assertiva que a FC constitui uma *organização* de ensino superior privada que nasceu orientada, de um lado, pelas diretrizes oriundas das novas políticas educacionais propostas pelo Estado brasileiro na década de 1990, e de outro, pelos *interesses privatistas* de seus proprietários ou gestores.

Esse processo deu-se, portanto, no interior de um movimento de reforma, que vem buscando, segundo Chauí (2001) “adaptar o Estado brasileiro às exigências impostas pela nova forma do capital, que não carece mais, como careceu nos anos 1940-1970, do Estado como parceiro econômico e regulador da economia” (p. 175). Essa reforma pressupõe, ideologicamente, que “o mercado é portador de racionalidade sóciopolítica e agente principal do bem-estar da República” (p. 176).

Na década de 1990, o Estado reformado propôs um conjunto de políticas sustentadas no argumento da modernização da sociedade, dentre as quais estão as *políticas educacionais*, que levaram a uma reconfiguração do ensino superior público e privado. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) — Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996a) –, bem como outras orientações do Ministério da Educação (MEC),

materializadas em decretos, leis, portarias e pareceres, organizaram ações básicas que alteraram o modelo clássico de universidade assentado na indissociabilidade: ensino-pesquisa-extensão para um modelo assentado na diversificação e na diferenciação.

Este estudo reporta-se à Chauí (1999), cuja análise centra-se no ensino superior realizado em universidades, o qual, segundo a autora, se configura de acordo com duas concepções – a universidade como *instituição social* e a universidade como *organização social*¹. A primeira concepção segue o modelo de educação como direito social e de cidadania, tendo como principal diretriz a idéia de democracia e de democratização do saber. A segunda percebe a educação como um direito do consumidor; isto é, uma mercadoria que pode ser disputada em um mercado flexível e competitivo (Chauí, 1999). A FC é, portanto, fruto deste momento histórico de mudanças, ou seja, ela foi a primeira instituição (*organização*) de ensino superior privada, com fins lucrativos, criada em Goiás, mais concretamente em Goiânia, sob a égide da reforma do Estado². Este fato, por si mesmo, justifica a pertinência de seu estudo como *estudo de caso*.

A expansão e reconfiguração do ensino superior no Brasil podem ser explicadas por medidas legais emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que mudaram desde 1995 as regras para o setor. Os graus de abrangência dessas medidas encontram-se explicitados pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 (Brasil, 2001), que revogou o Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997 (Brasil, 1997) e que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e outras providências, estabelecendo distinções até então inéditas para o sistema de ensino superior. Segundo Ferreira (2002), o binômio da diferenciação institucional e a diversificação de fontes de financiamento passaram a integrar as políticas e reformas expansionistas para a educação superior. Para ilustrar essa realidade, basta dizer que, entre 1995 e 1998, criou-se uma instituição privada a cada 13,7 dias; entre 1998 e 2001, essa média diminuiu, sendo criada uma a cada 2,5 dias. Em 31 de outubro de 2001, data do início da coleta do Censo do Ensino Superior, o MEC indicava a existência de 1.392 instituições, sendo 1.208 privadas, ou seja, 86,8% do total. Em 2002, o censo indicava 1.637 instituições de ensino superior (IES), revelando um acréscimo de 245 novas instituições em relação a 2001. (Brasil/MEC/Inep, 2001/2002). Segundo Constantino (2003) a evolução desse crescimento

¹ Uma organização deve ser entendida como “uma entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos de recursos e estratégias de desempenho, e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição” (Chauí, 1999, p. 218).

² Sempre que se fizer referência especificamente à Faculdade Cambury de agora em diante utilizar-se-á a expressão: organização de ensino superior (OES).

confirma-se em dados do ano de 2003. Basta dizer que de 31 de outubro de 2001 a 30 de julho de 2003, as instituições privadas no Brasil proliferaram em 45%. Foram autorizadas a funcionar nesse período 544 IES, ou seja, um estabelecimento a cada 1,2 dias. (3 ago. 2003).

Em 2002, o número de matrículas para o ingresso nesse nível de ensino em cursos de graduação presenciais somou 3.479.913. Deste número, 1.051.655 alunos matricularam-se em escolas públicas ao passo que 2.428.258 o fizeram em IES privadas, representando 69,8% do total de matrículas. Em comparação com o ano de 2000, percebe-se um crescimento no número de matrículas em IES privadas em torno de 30% (Brasil/MEC/Inep, 2000/2002). Este crescimento, no entanto, não elevou significativamente o número de alunos de menor poder aquisitivo na universidade. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2001 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 9% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados em curso superior. O país está ainda muito longe da meta estipulada no Plano Nacional de Educação (PNE) — ingresso de 30% de jovens dessa faixa etária na universidade até 2010. O ensino superior teria que triplicar de tamanho para, no mínimo, se aproximar desse objetivo. (Rosenburg, 2002).

Nessa perspectiva buscou-se estabelecer os nexos entre as políticas públicas educacionais e o processo de expansão das IES privadas no estado de Goiás. Esse processo foi objeto de estudo de Baldino (1991), Dourado (1997 e 2001), Rodrigues (2000), Oliveira (2000) e outros. Tais estudos criaram “um arcabouço teórico sobre as diversas matizes assumidas pelo ensino superior no Estado”. (Gomes, 2002, p.19) Como demonstrativo para análise dessa expansão, o censo de 2002 (Brasil/MEC/Inep, 2002) indicou que até 30 de julho de 2003 havia 56 IES em Goiás: 46 privadas e 10 públicas. O número de matrículas em cursos de educação superior totalizou, no período, 119.297. Destes, 69.639 alunos matricularam-se em IES privadas e 49.658 em IES públicas (Goiás/Seplan/Sepin, 2003). Do total de alunos matriculados, apenas 15.131 concluíram os cursos: 8.910 em IES públicas e 6.221 em IES privadas. De acordo ainda com o censo de 2002, foram oferecidas 51.819 vagas para 156.784 candidatos. As IES públicas ofereceram 12.654 vagas, e 58.375 candidatos inscreveram-se no exame vestibular e houve 12.170 matrículas. As IES privadas ofereceram 39.165 vagas, tiveram 98.409 inscritos e nelas ingressaram 28.193 alunos (Brasil/MEC/Inep/Daes, 2002). Segundo reportagem de um periódico local

na região Centro-Oeste, segundo dados do Dieese (2002), mais de 66% dos estudantes universitários estão matriculados em unidades de ensino privadas. Em Goiás, esse número sobe para 69, 84% (Mec/Inep/Daes, 2002). Do total de vagas oferecidas no Estado, 75,58% são do setor privado. É importante destacar que *28% das vagas ofertadas encontram-se ociosas*. (Santana e Silva, 2004)

Na década de 1980, existiam em Goiânia apenas cinco IES: a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Católica de Goiás (UCG), a Escola Superior de Educação Física do estado de Goiás (Esefego) a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas e o Instituto Unificado Superior Objetivo (Faculdade Objetivo). Em 2001, esse número passou de cinco para 14, constituído basicamente de instituições privadas com fins lucrativos. Em 2002, as IES chegaram a 16: 13 privadas e três públicas (Goiás/Seplan/Sepin, 2003)³. Em Goiânia, a década de 2000 iniciou-se com uma vertiginosa expansão do ensino superior, por meio da criação de novas IES, autorização de novos cursos e aumento de vagas nas IES instaladas⁴. Essa expansão, no entanto, não foi acompanhada pela ampliação do número de IES públicas, atualmente limitadas em 176 no país e 10 em Goiás (Santana e Silva, 2004). A expansão das IES privadas não se fez acompanhar, também, de uma preocupação com a qualidade do ensino a ser oferecido, tanto que, embora as IES públicas venham sendo paulatinamente sucateadas, “ainda são referência e excelência no ensino e na pesquisa, segundo dados do próprio MEC”. (Santana e Silva, 2004, p. 2)

Segundo as diretrizes do PNE (Brasil, 2000), as IES possuem uma importância fundamental na produção do conhecimento, sobretudo as universidades e os centros de pesquisa, uma vez que se espera deles a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse sentido, as IES podem possibilitar ao país estar à frente das exigências do século XXI, buscando soluções para os problemas em todos os campos da vida e da atividade humanas. Se os números mostram o predomínio da oferta de vagas do setor

³ De acordo com dados da Secretaria de Planejamento de Goiás (Goiás/Seplan/Sepin, 2003). São elas: Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-GO), Universidade Federal de Goiás (UFG), Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Católica de Goiás (UCG), Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Goiânia (Esamc), Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (Fach), atualmente Centro universitário, Faculdade Cambury, Faculdades Alves Faria (Alfa), Faculdades Objetivo, Faculdade Padrão, Faculdade Araguaia (Fara), Faculdade Sul Americana (Fasam), Faculdade Lions (FAC. Lions), Faculdade Ávila, Universidade Paulista (Unip), Universidade Salgado de Oliveira (Universo). Cabe destacar que esses dados diferem dos apresentados pelo MEC/Inep (Brasil/MEC/Inep, 2002) no qual não constam a UEG, Unip e Universo por não contarem com suas respectivas sedes em Goiânia.

⁴ Apesar da expansão propalada, os dados obtidos requerem estudos mais profundos, que possam esclarecer, de um lado, a existência de vagas ociosas nas IES privadas, de um lado, e de outro, a existência de um grande contingente de jovens que não conseguem ingressar nas IES públicas.

privado sobre o setor público, e o próprio PNE confirma a importância de um forte sistema de educação superior, cabe então indagar qual é o papel social das IES privadas no país.

Tal questão só poderá ser respondida criticamente, tendo em vista que o Estado constituiu a expressão da correlação de forças sociais contraditórias que ultrapassam os limites estabelecidos pelas classes dominantes, por meio da força e do consenso. Nesse sentido Dourado (1997) afirma ser possível o deslindamento da “conformação do Estado brasileiro como um Estado de classe ideologicamente privatista, no qual a construção do seu projeto busca se efetivar política e ideologicamente como manutenção e justificação do modelo de desenvolvimento capitalista e, por conseguinte, transnacional” (p. 25).

2. Considerações teóricas sobre o tema

O tipo de expansão de IES que vem ocorrendo no Brasil resulta, em grande parte, da crise do capitalismo originada na década de 1970, e explicitada nas décadas de 1980 e 1990. Esta crise vem delineando uma situação que passou a exigir novas adaptações superestruturais e estruturais tanto da produção quanto dos Estados nacionais no contexto mundial, intensificando o movimento de internacionalização do capital (o financeiro, especialmente). Essa adaptação vem possibilitando a transferência de novos interesses do capital para outros espaços sociais influenciados pela implementação das políticas neoliberais, que preconizam o mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva. Nesse contexto, a educação superior, especialmente, passou a ser uma área atrativa para os interesses privatistas do governo e da sociedade (Catani e Oliveira, 2002).

O processo de minimização do papel do Estado e de suas formas de gestão processadas nos anos de 1990, sob a perspectiva neoliberal, vem gerando políticas educacionais que exigem um novo papel social para a educação superior. Assim, inúmeras mudanças nesse nível de ensino vêm sendo estruturadas, guiadas pela lógica do capital. A *excelência* e a ampliação do setor privado e do mercado e, conseqüentemente, a retração do setor público, a diferenciação institucional, a competitividade empresarial e o processo de transformação do saber em mercadoria são exemplos do que vem ocorrendo. Logicamente, a expansão da rede de ensino superior privado, que vem demonstrando a formação de um *ethos* empresarial na área da educação, está articulada a políticas de educação superior

implementadas pelo Estado brasileiro sob a influência das políticas públicas induzidas pela mundialização do capital.

Assim, para melhor compreensão desse processo, buscou-se suporte e embasamento teórico em Gramsci (1978), para quem a noção ampliada de Estado abrange, além da *sociedade política*, a esfera do consenso, do privado, ou seja, abrange a *sociedade civil*. Nesse sentido, Gramsci (1978) compreende o Estado em dois grandes planos - o da sociedade civil, entendido como o conjunto de organismos *privados*, e o da *sociedade política ou Estado*, que “correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’”. (Gramsci, 1978, p.10)

Apoiando-se ainda no pensamento gramsciano, pode-se perceber que no decorrer do percurso da formação da sociedade brasileira e de suas transformações na área educacional, estiveram presentes as características de transformações processadas *pelo alto* (*revolução passiva*), ou seja, que atendem aos interesses dominantes, sem a participação de amplos setores das classes subalternas⁵ da sociedade. Conseqüentemente, a estrutura social vigente mantém-se intocada (Coutinho, 2000).

Para melhor compreensão desse processo, cabe destacar a importância que vem sendo dada à educação superior que se apresenta como protagonista dos interesses, das tendências e das políticas internacionais formuladas nos centros hegemônicos do capitalismo, e que são assumidas pelos diferentes agentes privatistas dos países periféricos, em articulação com o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

No Brasil essas ações articuladas foram implementadas com a reforma do Estado brasileiro, com o intuito de racionalizar as atividades estatais. A educação, como

⁵ A idéia de que as classes subalternas são constituídas pela classe operária, pelos camponeses e também pelos povos coloniais tem hoje (...), uma amplitude excessiva. Formulada desse modo, explica pouco, mas sugere uma via de entendimento das relações sociais fora do reducionismo implícito na concepção de classe social. Isto fica claro se nos dermos conta de que cada uma das classes subalternas, de coletividades tão amplas como os povos coloniais têm contradições, conflitos e confrontos distintos com o eixo de relações que dá sentido à sua participação no mundo do capitalismo, (além de) conflitos de interesse e conflitos políticos entre si. (...) No entanto, a categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição gramsciana, que nos vem por meio dessa noção, prefigura a diversidade das situações de subalternidade, a sua riqueza histórica, cultural e política... Nessa perspectiva, a subalternidade ganha dimensões mais amplas. Não expressa apenas a *exploração*, mas também a *dominação* e *exclusão* econômica e política. (...) Desde seus tempos iniciais, a história do capitalismo tem sido uma história de exclusão e marginalização de populações, mas uma *exclusão integrativa*, que cria reservas de mão-de-obra, cria mercados temporários ou (...) parciais. (...) O subalterno não é uma *condição*, figura que o desenvolvimento capitalista supostamente extinguiria com o correr do tempo. Estamos diante de um *processo* que se atualiza e subalterniza grupos crescentes nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres”. (Martins *apud* Nepomuceno, 1998, p. 141)

também a cultura, a saúde e as utilidades públicas passaram a ser incluídas no setor de serviços não-exclusivos do Estado, podendo ser realizadas por empresas não - estatais na qualidade de prestadoras de serviços. Conforme Chauí (1999) essas empresas passam a ser entendidas como *organizações sociais* prestadoras de serviços, que celebram *contratos de gestão com o Estado*. Assim, arremata a autora: “a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível, nas atividades ligadas à produção econômica, mas também onde não é admissível, no campo dos direitos sociais conquistados”. (Chauí, 1999, p. 211) Essa realidade permeia-se pela reestruturação do capital, com a transição do regime de acumulação, em que o fordismo e o taylorismo, como padrões de organização de trabalho e produção, passam a combinar-se ou até mesmo são substituídos pela *flexibilização e precarização dos processos de trabalho* e de produção que afetam as instâncias do Estado e da sociedade⁶.

De acordo ainda com Chauí (1999) “o léxico da Reforma é inseparável da universidade como organização social e de sua inserção no setor de serviços” (p.217), deixando, portanto, a educação de ser vista como direito social para transformar-se em serviço oferecido pelas regras do mercado. Assim, as IES passam a ser regidas pelas idéias de gestão, de planejamento, de previsão, de controle e de êxito, e visam como qualquer empresa do mercado, a obtenção da eficácia, isto é, buscam conseguir o máximo em resultados com o mínimo custo, guiando-se pela mesma lógica da produção empresarial privada (Chauí, 1999).

A implantação das políticas de privatização e expansão da educação superior iniciou-se com a reforma universitária de 1968. Essa reforma foi deflagrada com o apoio dos militares aliados aos interesses das classes dominantes. Ela propiciou a ampliação do acesso de amplos setores das “classes médias” a esse nível de ensino, que, até então, era reservado a uma minoria elitizada. Em síntese, essa reforma abriu, “potencialmente, as portas para esse nível de ensino”. (Enguita, 1999, p. 97) Essa abertura, porém, deu-se por meio de políticas articuladas com a realidade de uma minoria, sem uma análise específica e aprofundada das condições socioeconômicas das classes subalternas e de projeções sistematizadas das conseqüências de tal expansão. Talvez seja essa a explicação para a existência de vagas ociosas, embora haja demanda para esse tipo de ensino. Com a reforma do Estado, a promulgação da nova LDB e os decretos-leis dela decorrentes, constatou-se que “o processo consistiu em colocar vinho novo em tonéis velhos, em incorporar todos a

⁶ Sobre a acumulação flexível e precarização do trabalho, ver Harvey (1992) e Antunes (2001).

um ensino que não havia sido configurado pensando na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte da mesma”. (Enguita, 1999, p. 97) Nessa perspectiva, o Estado brasileiro, deliberando *pelo alto* sobre uma política de expansão para o ensino superior nos dois momentos delineados, é uma expressão clara da correlação de forças contraditórias que perpassa a sociedade, ocorrendo o que Gramsci (1978) denominou de revolução/restauração, isto é, as modificações ocorrem, porém, sem alterar estruturalmente a sociedade.

Para maior compreensão do processo exposto, procurou-se, ainda, por meio da análise das políticas educacionais neoliberais, já que o governo compactuou de seus preceitos na última década, encontrar também respostas para alguns questionamentos em argumentos embasados na teoria do *capital humano*. Apoiando-se em Schultz, Bianchetti (2001) informa que essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado, bem como a função da escola como instituição formadora de *recursos humanos* para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo é necessária, à medida que o primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo, o neoliberalismo, como sistema ideológico que restringe o espaço público e amplia o espaço privado, rejeita a planificação social, deixando as características e orientação do sistema educativo livre às leis da oferta e da demanda existentes no mercado.

No Brasil das décadas de 1960 e 1970, essa teoria foi usada política e ideologicamente na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais, nacionais e regionais que submeteram os processos educativos escolares ao “imediatismo da formação técnico-profissional restrita”. (Frigotto, 1998, p. 37) Tais processos baseavam-se no pressuposto de que a qualificação por meio do conhecimento é também uma força material na concretização dos interesses dos trabalhadores, proporcionando maior competição intercapitalista (Frigotto, 1999).

Na perspectiva neoliberal, essa teoria adquire uma nova face. Cada vez mais a compreensão do educativo e da qualificação vem passando por conceitos e categorias economicistas que “aparentemente, não apenas superam aquelas expectativas, como também lhes são opostas. Trata-se, na verdade, de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterarem-se fundamentalmente as relações sociais que a mascaram”. (Frigotto, 1999, p. 55) A mudança de enfoque traz questionamentos de que a “nova (des) ordem mundial, sob a égide da sociedade do conhecimento, estaria definitivamente delineando novas relações não classistas” (p. 55).

Analisar, portanto, o ensino superior brasileiro, significa tentar desvendá-lo em sua complexidade e diferenciação. Nesse sentido, entender e discutir a especificidade de uma organização de ensino superior privada, com fins lucrativos, como é o caso da FC, poderá contribuir para a compreensão da expansão, da reestruturação e da reconfiguração do ensino superior no Brasil, especialmente na perspectiva do privado, do mercado e do perfil empresarial.

3 Encaminhamentos metodológicos e técnicos da investigação

A concepção da empresa Cambury teve início com a implantação, em 1990, do Instituto Cambury Ltda. (ICL). Esta empresa privada, com fins lucrativos, foi concebida para atuar como prestadora de serviços em pesquisa e consultoria. Em 1993, convidado a atender, em parceria com outras instituições, a uma demanda por cursos de pós-graduação, o ICL criou uma unidade denominada Centro de Ensino Tecnológico⁷ (FC. Projeto político pedagógico, 1997).

Em 1998 foi criada a Faculdade Cambury (FC) tendo como entidade mantenedora o ICL. Em 2000, este instituto passou por uma modificação contratual. A cláusula primeira do contrato modificado afirma: “A sociedade que gira sob a denominação *Instituto Cambury Ltda.* passará a girar sob a denominação social de *Centro Tecnológico Cambury Ltda.* Adotará como nome de fantasia *Faculdade Cambury*” A partir de 2000, toda e qualquer unidade da FC passou a ser mantida pelo Centro Tecnológico Cambury Ltda (CTCL), sendo caracterizada como filial por exigências do fisco municipal e federal.

Em 2001, foi criada uma nova empresa, ou sociedade civil, denominada Instituto Cambury S/C Ltda. (ICSC), destinada, exclusivamente, aos cursos de pós-graduação⁸. É uma empresa distinta do CTCL, tanto que, apesar de funcionar nas mesmas instalações em que funciona a FC, é personificada como locadora desse espaço, possuindo personalidade jurídica própria, embora seja constituída pelos mesmos sócios. Desde a criação do ICSC, firmou-se uma parceria entre ele e a FC, o que, por sua vez, proporcionou ao primeiro a chancela para a outorga de certificados, além da locação do espaço das salas de aula da FC para a realização dos cursos.

⁷ Esta unidade teve uma existência efêmera e foi criada apenas para efetivar parcerias.

⁸ Até o momento em que esta pesquisa foi realizada, a instituição só ofereceu *cursos de especialização*.

A FC instalou-se inicialmente no setor Sol Nascente em Goiânia e desde agosto de 2002, desenvolve suas atividades no *Campus* localizado no setor denominado Jardim Goiás, região Sudeste da cidade⁹. Nesse mesmo ano expandiu-se com a implantação de uma unidade no município de Formosa-GO. Em 2003, a FC passou a oferecer também cursos superiores em Tecnologia.

Esta investigação, que visa estudar a trajetória da Faculdade Cambury (FC) desde 1990, data da criação do ICL que lhe deu origem, se inscreve no âmbito da pesquisa qualitativa com ênfase ao *estudo de caso*. Trata-se, portanto, de “um estudo de caso de uma organização específica numa perspectiva histórica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento”. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 90) Lüdke (1986) afirma que o *estudo de caso* encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas das instituições escolares.

De acordo com alguns autores, o desenvolvimento do *estudo de caso* desdobra-se em três fases: a *primeira*, aberta ou exploratória; a *segunda*, mais sistemática em termos de coleta de dados; e a *terceira* consiste na análise e na interpretação sistemática dos dados e elaboração do relatório. Essas três fases superpõem-se em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam. Isto foi o que esta investigação buscou realizar.

Para a pesquisa teórica, foram consultados alguns estudiosos, dentre os quais podem ser citados: Gramsci (1978), Germano (1993), Miranda (1997), Frigotto (1998; 1999), Antunes (2001), Chauí (1999; 2001; 2003), Silva Jr. e Siguissardi (2001), Dourado (1997; 2002), Catani e Oliveira (2002), Dias Sobrinho (1999; 2003). Tomou-se como ponto de partida trabalhos específicos sobre o estado de Goiás. Dentre eles podem ser citados: Oliveira (2000), Dourado (2001), Gomes (2002) e Ferreira (2002).

Com o respaldo dos autores mencionados, esta investigação foi realizada por meio de *pesquisa teórica* que buscou selecionar e estudar os trabalhos existentes e relacionados com a temática desta dissertação e por meio da *pesquisa documental*, que envolveu a consulta a *documentos legais* sobre o ensino superior brasileiro. Trata-se de documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que orientam as políticas para o ensino superior, de *publicações* da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (Abmes). Outras fontes complementaram as análises dos documentos advindos do governo

⁹ Sede própria. Sua estrutura física será bem elucidada no tópico: Configuração da Faculdade Cambury em 2004, inserido no Capítulo III deste trabalho.

federal, como documentos da Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás (Seplan)¹⁰; documentos institucionais da Faculdade Cambury além de *entrevistas* semi-estruturadas.¹¹

Estudaram-se primeiramente os documentos referentes ao assunto. Em seguida, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos mais diretamente envolvidos com o desenvolvimento da instituição (proprietários/diretores; consultores; coordenadores; professores e funcionários), os quais puderam discorrer sobre ela, com base em suas informações, vivências e concepções. Dessa forma, as entrevistas permitiram perceber o perfil dos diretores, da coordenação de cursos, da percepção acerca do projeto pedagógico, do quadro de professores, das formas de participação docente e discente, das instalações físicas, biblioteca, da avaliação institucional entre outros. As entrevistas foram realizadas de agosto de 2003 a julho de 2004. Os depoimentos foram gravados, transcritos e posteriormente analisados.

Os professores entrevistados foram reunidos e articulados por meio de uma amostra dirigida, norteadada pelo critério de antiguidade na organização e pela representatividade em cada curso. Dos professores entrevistados, apenas um não possui titulação *stricto sensu*¹². As entrevistas com os proprietários/diretores da organização foram citadas e identificadas, sempre que necessário, até porque, como gestores do processo, assumem com tranqüilidade a concepção educacional que orienta a Faculdade Cambury e a situação que ocupam no contexto. Foram entrevistados seis professores que ministram aulas nos diversos cursos da faculdade (dentre eles um coordenador de curso), quatro funcionários administrativos, a coordenadora acadêmica, uma consultora de cursos e dois proprietários que são também os diretores.

A pesquisa no âmbito das ciências sociais compreende o sujeito articulado ao seu objeto de estudo. Assim, o sujeito não constrói seu objeto de investigação de forma neutra. Nesse sentido, a escolha do tema da pesquisa está muitas vezes diretamente ligada à vivência profissional daquele que o investiga. No presente estudo, esse fato influenciou de forma determinante a escolha do objeto, visto que a autora é professora e coordenadora do Curso de Turismo da organização investigada e vem acompanhando, com interesse, o processo de sua expansão. Os resultados desta pesquisa estão organizados e expostos em três capítulos.

¹⁰ Todos os documentos referidos podem ser identificados na bibliografia deste trabalho.

¹¹ Cf. roteiro anexo.

¹² Os Professores e funcionários da FC que foram entrevistados não serão identificados.

O Capítulo I — *A Reforma do Estado Brasileiro na Década de 1990 — Políticas de Expansão e Reconfiguração do Ensino Superior* — objetivou, referenciando-se na categoria de Estado ampliado gramsciana, situar, compreender e analisar a implementação de políticas para o ensino superior por meio da reforma do Estado preconizada pelo neoliberalismo oriundo dos organismos internacionais em processo de mundialização do capital. Buscou-se também compreender as transformações pelas quais vem passando a universidade brasileira em consequência da implementação de tais políticas e de sua adequação ao caráter privatista da reforma.

O capítulo II — *A Expansão e Consolidação do Ensino Superior Privado no Brasil e em Goiás no Pós-90* — a partir da abordagem inicial pretendeu-se descrever as organizações sociais oriundas da reforma educacional da década de 1990 que promoveu a mercantilização do ensino superior. Objetivou também, demonstrar a consolidação das IES privadas com fins lucrativos aos novos moldes educacionais, bem como seu processo de expansão no Brasil e em Goiás.

O capítulo III — *A Inserção da Faculdade Cambury no Contexto de Expansão do Ensino Superior Privado em Goiás* — após criar-se um pano de fundo explicativo do contexto em que se deu a reforma do ensino superior, pela discussão desenvolvida nos dois primeiros capítulos, pretendeu-se, por meio do estudo de caso da Faculdade Cambury, descrever, compreender, e analisar como as novas políticas foram concebidas e implantadas por seus gestores, tendo em vista, ter sido a primeira OES criada em Goiânia configurada no bojo de tais políticas. Buscou-se compreender, especialmente, o papel que essa organização desempenha no contexto do ensino superior.

As considerações finais retomam o processo de transformação que vem ocorrendo internacionalmente sob a ótica neoliberal, suas influências nos processos capitalistas e nas novas exigências de cunho privatista que minimizam a responsabilidade do Estado transformando conquistas sociais trabalhistas em produtos disponíveis às leis mercadológicas e empresariais. Retomam, sobretudo, o estudo realizado na Faculdade Cambury na expectativa de contribuir para o debate que vem ocorrendo no que diz respeito à expansão do ensino superior na ótica do mercado e do privado com fins lucrativos.



Capítulo I

A Reforma do Estado Brasileiro na Década de 1990 – Políticas de Expansão e Reconfiguração do Ensino Superior

Assim se dá com as coisas do Estado: conhecendo-se os males com antecedência, o que não é dado senão aos homens prudentes, rapidamente são curados: mas quando por se terem ignorado, se têm deixado aumentar, a ponto de serem conhecidos de todos, não haverá mais remédio àqueles males.

Machiavel

Assim, como são poucos os homens prudentes e os males, aos imprudentes, são insignificantes, desde que atendam aos seus interesses particulares, este capítulo visou discutir a reforma do Estado brasileiro, processada especialmente na década de 1990, e suas *conseqüências* para a educação superior. Tratou-se, pois, de traçar um pano de fundo para que o credenciamento da Faculdade Cambury (FC) e sua inserção no movimento geral de expansão do ensino superior possam adquirir sentido e serem mais bem compreendidos. Ele se compõe de cinco itens: 1) O Estado ampliado: um olhar *gramsciano*; 2) Reforma do Estado na década de 1990; 3) Antecedentes históricos da nova LDB; 4) O caráter privatista da expansão e estruturação do ensino superior brasileiro; 5) Estado, sociedade e universidade.

1 O Estado ampliado: um olhar *gramsciano*

Ao examinar as transformações da sociedade capitalista de seu tempo, Gramsci (1978) mostra que o *Estado* se ampliou e os problemas relativos ao poder se tornaram complexos. O poder assumiu novas feições não se expressando apenas pelos organismos repressivos e coercitivos (sociedade política ou Estado), mas ainda por meio de organismos *privados* (sociedade civil). A noção *gramisciana* de Estado resulta, portanto, da composição de elementos políticos e sociais que operam por meio da força das instituições e da liberdade dos organismos privados, da inter-relação entre estrutura e superestrutura e da compenetração do aparelho estatal com a sociedade civil organizada. Assim, por Estado, deve-se entender “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas, com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue

obter o consenso ativo dos governados”. (Gramsci *apud* Semeraro, 1999, p. 75) Decorre desse entendimento a forma como se estabeleceu um novo sentido entre economia e política, entre sociedade civil e sociedade política, como esferas constitutivas do conceito de Estado ampliado. A sociedade civil é especificada em razão de por meio dela, ocorrerem relações sociais de direção político-ideológica, de hegemonia, que *completam* a dominação estatal. Nesse sentido, a sociedade civil não existe deslocada das condições sociais objetivas, em cujo plano ocorrem a produção e a reprodução da vida material e, conseqüentemente, a reprodução das relações sociais. A esfera da sociedade civil é, nessa perspectiva, uma arena de lutas, em que se configuram os interesses das diferentes classes, na tentativa de se consolidarem como hegemônicas (Coutinho, 2000).

Desde as revoluções democrático-burguesas que culminaram com o triunfo do liberalismo, as instâncias ideológicas de legitimação passaram a ser algo *privado* em relação ao *público*. Segundo Coutinho (2000) de um lado, o Estado não mais impõe uma visão do mundo em geral, pois passaram a existir os “aparelhos ‘privados’ de hegemonia, ou seja, os portadores materiais dessas visões de mundo” (p. 18). Os velhos aparelhos ideológicos de Estado ou da sociedade civil (famílias, igrejas, escolas etc) tornam-se *autônomos*. De outro lado, com a própria intensificação das lutas sociais, criaram-se novas organizações, novos institutos, também autônomos em relação ao Estado (sindicatos, partidos políticos, jornais de opinião etc.), que, embora possam ter como objetivo a defesa de interesses particulares *privados*, tornaram-se portadores materiais de cultura e de ideologias. Assim, na sociedade brasileira, como em outras, os interesses privatistas do Estado são articulados por uma parcela dessa sociedade, capaz de defender e garantir seus interesses particulares, ampliando os canais e as instituições que podem aglutinar seus projetos, especialmente em torno do Estado, destituindo-o de seu caráter público.

Segundo Chauí (2001) a sociedade brasileira, impregnada ainda de uma *cultura senhorial* é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público, centralizando-se em uma hierarquia familiar. As relações que se travam socialmente são sempre realizadas assimetricamente, baseadas na demonstração de poder: um superior manda, e o outro, inferior, obedece. “O outro jamais é reconhecido como sujeito, nem como sujeito de direitos; jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade”, assinala Chauí, (2001, p. 13). As diferenças são expostas como desigualdades, e se percebe a recusa *tácita* de se conviver com o mero princípio da igualdade jurídica, pois, a lei, para as classes dominantes, é considerada um privilégio e, para as subalternas, é sinônimo de repressão (p. 16). Logo, o Estado brasileiro apresenta-se por meio de um poder executivo corrupto e de

um poder legislativo e judiciário injusto. Complementando, a autora explica: “a identificação entre o Estado e o executivo, a ausência de um Legislativo confiável, e o medo do Judiciário somados à ideologia do autoritarismo social e ao imaginário teológico-político levam ao desejo permanente de um Estado ‘forte’ para a salvação ‘nacional’”. (Chauí, 2001, p. 16)

As relações políticas, portanto, são estabelecidas nas esferas sociais dominantes que se encontram entrelaçadas em uma rede de manifestações de influência e de poder, visto que dessas classes dependem as correlações de força para obtenção de consenso junto às classes subalternas. No entanto, são relações equivocadas e frágeis, pois existem enquanto atendem aos interesses de ambas as partes e existem contextualizadas e inseridas em realidades supranacionais que demandam políticas hegemônicas ao Estado nacional. Dependendo de tais políticas, o poder das classes dominantes torna-se instável, transferindo-se para outros grupos sociais. A esse respeito Maquiavel (1960) alerta que “precisa ainda o príncipe de viver sempre com o povo, mas pode prescindir perfeitamente dos grandes, pois pode fazer e desfazer, cada dia, e dar-lhes ou fazer perder a influência, a sua vontade”(p. 58). Nessa perspectiva, forjaram-se no Brasil vários ‘Estados’ (colonialista, monarquista, republicano). Com os benefícios sociais conquistados com as lutas sindicalistas e populares de 1930 a 1940, o Estado passou a ser caracterizado como Estado providência ou Estado do bem - estar social, isto é, como gestor dos fundos públicos¹³ e como parceiro e regulador econômico. Para Chauí (2001) o Brasil, pelo autoritarismo de sua sociedade, nunca conheceu de fato esse modelo de Estado; “o máximo a que se chegou foram às disposições do trabalhismo populista de Vargas e algumas conquistas dos trabalhadores nos anos 80-90”. (p. 34) Nas décadas de 1960-1970, mesmo o Estado começou a apresentar indícios de enfraquecimento diante do endividamento do Brasil, de sua dependência ao capital internacional, e aos interesses privatistas dos governantes, levando a um diagnóstico econômico que *demonstrou*, baseando-se em experiências que já vinham sendo desenvolvidas nos países centrais, que seriam imperativas mudanças para que o país pudesse ingressar na nova ordem mundial, o que se deu por meio da implantação do modelo neoliberal, concretizado, de fato, no Brasil da década de 1990.

É importante observar que “o neoliberalismo não é homogêneo, como não são homogêneas as suas formas de expressão”. (Vieira, 1998, p. 29) Assim, embora essa

¹³ Para maiores informações sobre o Fundo público ver Chauí (2001 p. 178-181).

ideologia esteja associada a uma diminuição da presença do Estado na esfera pública, “suas formas de manifestação variam de um contexto para outro, de país para país, [devendo] ser percebidas” (1998 p. 29). Dessa maneira, para que se possa compreender os rumos da política educacional brasileira no contexto do neoliberalismo, torna-se necessário analisar ações não apenas localizadas no cenário da educação. É preciso analisar outras iniciativas que têm ocorrido nessa direção no âmbito do Estado.

2 Reforma do Estado na década de 1990

Desde a década de 1970, as formas e funções assumidas pelo Estado passaram a ser questionadas como consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos que foram traçados para sua superação. No cerne dessa questão, *situa-se o processo de globalização do planeta*, configurando-se uma outra geopolítica que articulada às necessidades do modo de acumulação flexível, foi se impondo, com a absorção de novas tecnologias. Este fato, dentre outras consequências, acarretou repercussões profundas para o mundo do trabalho e também para a definição das políticas educativas, com várias transformações, principalmente no que concerne à educação superior (Azevedo, 2001). A crise e a reestruturação do Estado e da educação superior não são fenômenos exclusivos do Brasil e de outros países do chamado terceiro mundo, mas da maioria dos países de todos os graus de desenvolvimento. Tais fenômenos acompanham as transformações econômicas dos diversos países, começando pelos do primeiro mundo, especialmente os da Europa ocidental, onde o trânsito do fordismo¹⁴ para um novo padrão de acumulação e a crise do Estado do bem-estar social fizeram-se sentir antes e com maior intensidade do que nos demais países desde os anos 60 e 70, e especialmente na década de 1990 (Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

O declínio do Estado do bem-estar social recebeu a ação racionalizadora desencadeada pela política neoliberal, proposta por um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos. Em oposição a esse Estado, o austríaco Von Hayek e o norte-americano Milton Friedman elaboraram um detalhado projeto econômico e político no qual o atacavam virulentamente. Para eles, um Estado com encargos sociais e com a função de

¹⁴ O fordismo significa a “incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha... (...) supõe a subordinação do trabalhador à máquina, a supressão de sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição drástica dos custos de supervisão. Com ele, o trabalho alcança o grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e

regulador do mercado destruía a liberdade dos indivíduos e desestimulava a competição, sem as quais não há prosperidade (Chauí, 1999, p.211). No início dos anos 70, o capitalismo conheceu a *estagflação* (baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação) e esse grupo passou a ser ouvido com interesse, pois apresentava uma suposta explicação para a *crise*. De acordo com o grupo a crise teria sido causada pelo excessivo poder dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado, destruindo os níveis de lucro requeridos pelas empresas e desencadeando processos inflacionários incontroláveis. Após tal diagnóstico, o remédio indicado foi a constituição de um Estado forte, quer dizer, *mínimo*,

a) para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, (...) controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; b) cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; c) que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; d) que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado (...) operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle Estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação *antigreve e vasto programa de privatização*. (Chauí, 1999, p. 212; grifos nossos)

Esse modelo político foi inicialmente assumido pelo Chile, seguido pela Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, expandindo-se, depois, para quase todos os países capitalistas, configurando a forma da acumulação do capital, conhecida atualmente como *acumulação flexível*. Como o modelo incentivou a especulação financeira, em vez de investimentos na produção, o monetarismo superou a indústria. Esse modelo vem sendo claramente assumido, com ajustes monetaristas, para a reforma do Estado brasileiro. Para mais bem compreendê-la, torna-se necessário um esclarecimento da política econômica que sustentava o Estado do bem estar social que tinha como base três pressupostos: a) o fordismo na produção¹⁵; b) a inclusão crescente dos indivíduos no mercado de trabalho; c) monopólios e oligopólios que, embora transnacionais ou multinacionais tinham como

rotinização, e os trabalhadores vêm diminuindo ao mínimo o controle sobre seu próprio processo produtivo e reduzida a (...) pouco mais que zero a satisfação intrínseca derivada do mesmo”. (Enguita, 1989, p. 17)

¹⁵ Trata-se de grandes plantas industriais que realizavam a atividade econômica desde a produção da matéria-prima até sua distribuição no mercado de bens e de consumo, controlando por meio do planejamento e da chamada *gerência científica*, da organização do trabalho, da produção dos grandes estoques e do controle dos preços (Chauí, 2001, p. 213).

referência reguladora o Estado nacional, (Chauí, 1999). Assim, para que a economia realizasse o bem estar social, foi necessário que o Estado nela interviesse como regulador e parceiro, pela criação do fundo público. Para garantir, pois, a acumulação e reprodução do capital e da força do trabalho, o Estado endividou-se, entrando em um processo de dívida pública rotulada por déficit fiscal ou “crise fiscal do Estado” (Chauí, 1999, p. 213) O mercado, por sua vez, “dá sinais de esgotamento, o desemprego surge e se avoluma, as taxas inflacionárias elevam-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade e sua derradeira fase” (Silva Jr. & Sguissardi, 2001, p. 105), caracterizando o denominado *colapso da modernização*, que deu origem à aplicação da política neoliberal que propõe o *encolhimento* do Estado. A estratégia econômica para superação do fordismo se sustenta em novas formas de organização do trabalho e novas tecnologias, na mundialização do mercado e na intensificação da hegemonia do capital financeiro. Simultaneamente passaram a ocorrer

transformações na legislação trabalhista e nos aparelhos de Estado produtores das políticas sociais reprodutoras da força de trabalho, baseadas num fundo público já bastante diminuído... Tal quadro propiciou o enfraquecimento dos partidos e sindicatos ligados aos trabalhadores, (...) [acompanhado de] uma despolitização das relações entre capital e trabalho no âmbito do Estado e da Sociedade civil. A consequência disso, entre outros fatores, é o enfraquecimento das instituições políticas e a emergência de novos mediadores entre o Estado e a Sociedade, com graves repercussões para a classe trabalhadora. (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p.106)

Entretanto, a ordem emergente deve conviver com os resquícios remanescentes do fordismo, conjugando elementos novos e *antigos*. Assim, organismos globais transformam-se nos grandes atores do *novo* Estado, sedimentando a *nova* ordem, sob o poderio político e econômico e a hegemonia do capital, especialmente o financeiro, em âmbito nacional e global, com uma nova forma: a *acumulação flexível*. Emergem, então, os intelectuais coletivos internacionais, isto é, organismos multilaterais: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e Cultura (Unesco) e outros, com funções específicas voltadas para a consolidação da *nova* ordem política e econômica em nível global (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 115).

O Brasil assumiu sua inserção nessa ordem mundial apenas na década de 1990, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso. Este, em defesa de uma reforma do Estado sob a égide ideológica neoliberal, apregoava a modernização e racionalização do Estado, visando contribuir para superar a *crise* do mundo contemporâneo e a adaptação às

novas demandas emanadas do processo de globalização em curso. Sinalizando nessa direção, propunha,

o enxugamento da máquina estatal e [a] privatização de bens e serviços em que a reforma do Estado é entendida como superação de *visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista* por meio da transferência da produção de bens e serviços à *sociedade, à iniciativa privada*. (Cardoso *apud* Dourado, 2002, p.237)

Assim, o estado do bem estar social cede lugar ao Estado gestor, “que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas dos Estados modernos”. (Silva Jr. & Sguissardi, 2001, p. 119) Ao realizar a reforma do Estado nessa direção, o Brasil desencadeou grandes mudanças no aparelho do Estado, pois, de interventor na economia em favor do capital nacional e internacional, desde a década de 1930, passou na década de 1990, à condição de Estado gestor, isto é, de Estado mínimo, desvencilhando-se de várias funções específicas dentre elas a educação superior, sobretudo no setor de serviços, transferindo-as total ou parcialmente para o mercado. Nesse contexto, os organismos multilaterais passaram a fornecer as diretrizes do ajustamento político e econômico destinado a promover o desenvolvimento/crescimento de países terceiromundistas. Tais diretrizes materializam-se nos seguintes termos: equilíbrio orçamentário, sobretudo pela redução de gastos públicos, abertura comercial com diminuição das tarifas de importação e fim das barreiras não-tarifárias, liberalização financeira, mediante a reformulação das normas que limitem a entrada de capital estrangeiro, desregulamentação dos mercados domésticos, *privatização das empresas e dos serviços públicos*. Essas orientações objetivam o alinhamento com a economia mundial, dando realce ao papel do mercado na destinação de recursos, e simultaneamente, minimizando a atuação do Estado na economia e na área social, dentre elas a educação (Silva Jr e Sguissardi, 2001).

Sintonizando-se com essas orientações, Bresser Pereira (*apud* Dourado 2002)¹⁶ defendeu mudanças nas formas de organização e gestão do Estado, por meio de uma administração pública gerencial que balize como setores do Estado moderno “o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado” (p.237). Assim, para atingir um aumento de eficiência na administração pública, o então ministro desenvolveu um projeto de reforma, ainda em

curso, visando ao mesmo tempo o fortalecimento da administração pública direta – núcleo estratégico do Estado – e a descentralização da administração pública com a “implantação de ‘agências executivas ou autônomas’ e de ‘organizações sociais controladas por contratos de gestão’”. (Silva Jr. & Sguissardi, 2001, p.28) Trata-se de “*agências autônomas* as instituições de direito público, que realizam as atividades exclusivas do Estado” e “*organizações sociais* as instituições públicas não estatais que operam no setor de serviços” assinala Chauí (2001 p. 176). Assim, a reforma a que se propôs o Estado brasileiro, modernizou e racionalizou as atividades estatais, distribuindo-as em setores redefinidos, dentre os quais o que se denominou de setor dos serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, os

que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação. [Neles] estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como “organizações sociais” prestadoras de serviços que celebram contratos de gestão com o Estado¹⁷. (Chauí, 1999, p.211)

Para Chauí (2001), pois, o pressuposto ideológico básico desta reforma é o mercado, entendido como portador de racionalidade sócio - política e agente principal do bem-estar da República. Tal princípio transfere direitos sociais, como a educação, a saúde e a cultura, para o setor de serviços definidos pelo mercado, encolhendo, assim, o espaço público democrático dos direitos e ampliando o espaço privado, não só onde isso seria previsível, nas atividades ligadas à produção econômica, mas também onde ainda não é admissível: no campo dos direitos sociais conquistados, excluindo todas as conquistas econômicas, sociais e políticas, advindas de lutas populares no interior da luta de classes (Chauí, 2001).

2.1 Reforma da educação superior no âmbito do Mare

O esforço oficial de reformar o Estado iniciou-se em 1990 no governo Collor de Mello, minimizou-se no governo de Itamar Franco, sendo efetivamente realizado durante o

¹⁶ Ministro do governo de Fernando Henrique Cardoso que comandou o já extinto Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare).

¹⁷ Na União, os serviços não - exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma propõe transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, a organização social. O programa de transformação das entidades de serviços do Estado em organizações sociais foi denominado pelo então ministro Bresser Pereira, de *Programa de Publicização*.

governo de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995. Teve à frente o extinto Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), o MEC e representantes de diversos setores da sociedade civil. Segundo o então ministro do Mare, Bresser Pereira, a primeira grande meta da reforma do aparelho do Estado é a sua *flexibilização*. A segunda, no plano social, é sua radical *descentralização*. Em seus discursos, o ministro desqualificava os serviços públicos, enfatizando as qualidades do setor privado, assinalando que “a eficiência, e agilidade dos serviços do Estado deveriam ser semelhantes às desse setor”. (Bresser Pereira *apud* Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 33-34) Assim, o programa desenvolvido — Programa de Publicização — apresentou dois projetos considerados essenciais:

descentralização dos serviços sociais do Estado, de um lado, para os Estados e Municípios; de outro, do aparelho do Estado propriamente dito para *o setor público não-estatal*. Esta última reforma se dará através da *dramática* concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente de serviço social, como as *universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa, e o próprio sistema de previdência*. Para isso, a idéia é de criar a possibilidade dessas entidades serem transformadas em *organizações sociais*. (...) fundações de direito privado - que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o poder executivo, e, assim, poder através do órgão do executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal (Bresser Pereira *apud* Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 34)

Essas instituições teriam ampla autonomia na gestão de suas receitas e de suas despesas, continuariam a contar com a garantia do Estado que lhes cederia, por mútuo acordo, seus bens e serviços, mas, tratando-se de entidades de direito privado, escapariam “às normas e regulamentos do aparelho estatal, e particularmente de seu núcleo burocrático”. (Bresser Pereira *apud* Silva Jr e Sguissardi, 2001, p. 34) Como alerta, o ministro enfatizou a preocupação de evitar “a apropriação dessas entidades por grupos de indivíduos” que pudessem usá-las como se fossem privadas”, e por isso deveriam ser criadas cautelas legais e administrativas (p. 34). De acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2001),

encaminhada ao Congresso a PEC nº 173/95 (...) a Secretaria de Reforma do Estado do MARE já tornava público, em 1º de julho de 1995, o documento/roteiro (...) *Etapas para a viabilização da aplicação da lei de organizações na recriação de universidade a ser administrada por contrato de gestão*. Ele explicitava o que se deveria entender *por recriação de universidade pública não estatal*.(p. 35)

Essas novas entidades administrativas de serviços públicos seriam “entidades públicas não-estatais” ou “fundações públicas de direito privado”(Silva Jr. & Sguissardi, 2001, p. 31-33).

No Inciso IV, alínea a desse documento/roteiro, de acordo com Silva Jr. e Sguissardi, (2001) “conforme intenção do Ministro da Educação e do Desporto, indica-se uma universidade, autárquica ou fundacional, para ser extinta e recriada como entidade pública não-estatal” (p.35). A partir de então, seguem-se várias etapas até a “autorização legislativa para celebração de Contrato de Gestão com a Organização Social e extinção da Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes) que será substituída pela nova entidade” (inciso IV, alínea i; p. 35). Fica estabelecido que “o contrato terá vigência de dois a três anos, findo o qual serão avaliados, os resultados e o correto cumprimento dos seus termos, mediante fiscalização do Tribunal de Contas da União”. (Inciso IV, alínea m; p. 35-36)

Segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001), para atingir os objetivos gerais da reforma do Estado e os relativos aos serviços não-exclusivos do Estado, utiliza-se uma estratégia denominada de *transição* que se constitui de três dimensões, segundo o Plano Diretor da Reforma do Estado: 1) institucional-legal (reforma do sistema jurídico e das relações de propriedade); 2) cultural (passagem de uma cultura burocrática para uma gerencial); 3) modernizadora (introdução da administração gerencial baseando-se na administração burocrática).

Dentre os principais projetos em andamento para implementação do Plano, visto o interesse do presente estudo, cabe registrar o que foi previsto por ocasião da elaboração do projeto de lei que permitiria a *publicização* dos serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, a transferência desses serviços, “do setor estatal para o público não estatal, onde assumiriam a forma de ‘organizações sociais’”¹⁸. É interessante observar que a transformação dos serviços não-exclusivos do Estado ocorreria voluntariamente. Afirma-se também que isso se dará “a partir da iniciativa dos respectivos ministros, através de um Programa nacional de Publicização”. (Silva Jr. & Sguissardi, 2001, p. 45) As palavras do próprio ministro mostram os desdobramentos dessa transformação:

Para isto será necessário extinguir as atuais entidades e substituí-las por fundações públicas de direito privado, criadas por pessoas físicas. Desta forma, se evita que as organizações sociais sejam consideradas entidades estatais, como aconteceu com as fundações de direito privado instituídas pelo Estado, e assim

¹⁸ “Entende-se por ‘organizações sociais’ as entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária. As organizações sociais terão autonomia financeira e administrativa, respeitadas as condições descritas em lei específica como, por exemplo, (...) prevenindo-se, deste modo, a privatização ou a feudalização dessas entidades. Elas receberão recursos orçamentários, podendo obter outros ingressos através da prestação de serviços, doações, legados, financiamentos, etc.” (Brasil, Mare, 1995, cap. 8; item 8.1.3 *apud* SiLva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 44-45).

submetidas a todas as restrições da administração estatal. As novas entidades receberão por cessão precária os bens da entidade extinta. Os atuais servidores da entidade transformar-se-ão em uma categoria em extinção e ficarão à disposição da nova entidade. O orçamento da organização social será global; a contratação de novos empregados será pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho; as compras deverão estar subordinadas aos princípios da licitação pública, mas poderão ter regime próprio. O controle dos recursos estatais postos à disposição da organização social será feito por contrato de gestão, além de estar submetido à supervisão do órgão de controle interno e do Tribunal de Contas. (Bresser Pereira *apud* Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p.45- 46)

Dessa forma, na proposta do governo de Fernando Henrique Cardoso, por iniciativa do Mare, as instituições estatais de educação superior deveriam ser transformadas em entidades públicas de natureza privada, quer dizer, semipúblicas. Na proposta de Bresser Pereira, as organizações sociais seriam submetidas a três tipos de controle: *estatal*, por serem gerenciadas por meio de contratos de gestão celebrados com o Estado; *comunitário*, por serem administradas por um Conselho de Administração; e do *mercado*, porque a ele caberia zelar pela eficiência e qualidade dos serviços prestados, como também deveria oferecer um financiamento complementar ao oferecido pelo Estado (Silva Jr. e Sguissardi, 2001)

2. 2 A reforma da educação superior no âmbito do MEC

Em sintonia com a atuação do Mare, implementou-se uma série de medidas de ordem legal (LDB, decretos, portarias, medidas provisórias, emendas constitucionais). Para isso o MEC contribuiu por meio,

de atuação muito específica e coordenada junto ao Congresso Nacional, no objetivo de aprovação do projeto de LDB Darcy Ribeiro, no qual se destaca o *capítulo da Educação Superior*, em cuja elaboração e defesa concentraram-se os esforços deste Ministério e de seus melhores especialistas. (Silva Jr. & Sguissardi, 2001, p. 46-47; grifos nossos)

O *capítulo* da educação superior é uma espécie de *plataforma legal* que subsidia as presentes e futuras ações da reforma, fundamentadas em princípios defendidos por organismos supranacionais e por *mentores e analistas* nacionais, favoráveis à *modernização* do sistema de educação superior do país. Tais princípios nortearam-se pela ineficiência do sistema federal de ensino, considerado em crise, por não absorver a crescente demanda para esse nível de ensino e por não preparar devidamente os universitários para o mercado de trabalho. Como explicação, culpava-se o elitismo que

marca a história da universidade brasileira e o modelo *humboldtiano* das universidades de pesquisa, considerado excessivamente unificado, caro e insustentável em médio prazo pelo poder público em tempos de crise (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 47).

Cabe destacar que, no art. 22 da Constituição federal de 1988, inciso XXIV (Brasil, 1988), fica definida como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isto a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira (Saviani, 2000). Nesse contexto, o processo de reorganização do ensino superior, que vem sendo imposto pelo governo por meio do poder executivo, ainda que hegemônico, é fruto de vários embates travados entre representantes dos setores público, comunitário, particular, e oficiais dessa área, que se organizaram em várias entidades civis para assegurar suas propostas. Assim, o espaço social de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi permeado por diversas concepções de cultura, de sociedade, de economia e *Estado*. Alguns grupos procuraram exercer uma posição hegemônica em relação a outros grupos, rearticulando-se a atores políticos e do governo, mediante nova correlação de forças em relação aos demais grupos.

As entidades representantes das IES privadas reivindicavam a prestação de serviços, sobretudo na esfera de ensino e capacitação de profissionais, de acordo com a demanda do mercado de trabalho. Segundo Silva Jr. e Sguissardi (1999a), “na condição de empresa educacional, seu objetivo é a busca do lucro e a expansão das unidades de capital investidas, utilizando como meio o desenvolvimento das atividades educacionais” (p. 45). Assim, as mudanças decorrentes da reforma do Estado para o ensino superior foram moldadas por muitos atores. No entanto em mais uma *manobra pelo alto*, atendeu a interesses das classes dominantes e às diretrizes propostas pelos preceitos neoliberais dos organismos internacionais aos quais o país está subordinado, não satisfazendo os anseios daqueles que defendiam a melhoria e a expansão do ensino público.

A nova LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). É interessante observar que algumas medidas importantes do processo da reforma em curso foram tomadas antes e depois da publicação dessa lei.¹⁹ Em 1995, o Congresso Nacional

¹⁹ Verificam-se muitas lacunas importantes após a publicação da referida lei. Por exemplo, o Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997 (Brasil, 1997), revogado e substituído pelo Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997 (Brasil, 1997), assim como uma série de portarias editadas após a promulgação do Decreto nº 2.207 e reeditadas após a publicação do Decreto nº 2.306 que normatizaram, com detalhes, vários procedimentos, dentre os quais: a) o credenciamento das IES que pleiteiam o estatuto de universidade privada em sentido estrito; b) a autorização e a implantação de curso fora da sede, por universidades; c) o credenciamento de centros universitários; d) o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores já em funcionamento. Evidencia-se, dessa forma, o caráter de generalidade e flexibilidade próprias da nova LDB (Sguissardi, 2000).

aprovou uma lei que extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE) e recriou o Conselho Nacional de Educação (CNE), como órgão normatizador da educação nacional (Brasil, 1995). A lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 estabelece as atribuições do MEC/CNE (Brasil, 1995). Também merece destaque a medida provisória, transformada na Lei nº 9.172/95, que trata dos dirigentes das universidades e IES federais (Brasil, 1995),²⁰ bem como o decreto 2.206, de 10 de outubro de 1996, que estabelece procedimentos de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior com grande destaque para o Exame Nacional de Cursos (ENC, o denominado *provão*), que implanta por intermédio do MEC um sistema de avaliação aplicado aos alunos do último ano dos cursos de graduação assumindo um papel fundamental na reorganização do ensino superior (Silva Jr e Sguissardi, 2001).

Em que pese essa avaliação ser considerada um *estímulo* à melhoria dos cursos, trata-se de um equívoco. Os conhecimentos dos alunos são avaliados desvinculados das condições objetivas institucionais que os determinam. “A avaliação educacional deveria ser construtiva, não punitiva, tampouco premiativa. É importante conhecer a realidade, sem ambigüidades, mas sempre procurando valorizar as potencialidades das instituições. Este deveria ser o sentido pedagógico e educativo da avaliação” assinala Dias Sobrinho, (2003, p. 115).

O Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 regulamentou a Lei nº 9.131/95 (Brasil, 1995), estabelecendo os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior. Tais procedimentos inserem-se no art. 1º, incisos de I a III, ao definir que a avaliação dos cursos e IES devem compreender os seguintes procedimentos:

I. análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou natureza das instituições de ensino; II. avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão; III. avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. (Brasil. Presidência da República, 1996).

Ainda com referência ao processo de avaliação estabelecido pelo Estado brasileiro para o sistema superior de ensino, o art. 4º, do Decreto nº 2.026/96, *caput* e

²⁰ Essa lei, ao estabelecer a nomeação dos dirigentes máximos das Ifes, por meio de listas tríplexes elaboradas por colegiados compostos por 70% de docentes, é considerada nos meios acadêmicos uma violação ao princípio da autonomia universitária. O parágrafo único do artigo 56 da LDB, dois anos depois, apresenta idêntica redação. (Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

incisos de I a IV (Brasil, 1996) normatizam a avaliação de cada IES, que deve ser conduzida por comissão externa designada pela Secretaria de Ensino Superior (Sesu) que irá procedê-la considerando:

administração geral (efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados, relações entre a mantenedora e IES, eficiência das atividades-meio em relação aos objetivos acadêmicos); administração acadêmica (adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução, adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar); integração social (grau de inserção da IES na comunidade local e regional, por meio da extensão e prestação de serviços); produção científica, cultural e tecnológica (produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o regime de trabalho na IES); auto-avaliação da própria IES; avaliação dos cursos pelas comissões de especialistas; resultados do Provão; resultado da avaliação da pós-graduação pela Capes; análise dos indicadores de desempenho global. (Brasil, MEC, 1997)²¹

A nova realidade que se configura, sobretudo no que se refere às IES privadas fez com que essas instituições, especialmente as criadas após a nova legislação, se constituíssem com a preocupação de preparar os alunos para os exames e de se estruturar para seu estabelecimento e consolidação no mercado. Para o ministro da educação desse período (1995-2002), Paulo Renato de Souza, essas medidas buscam, especialmente, aferir as condições de oferta dos cursos e, ao mesmo tempo, estimular a *competição, modernizar o ensino de graduação e melhorar a qualidade* (Gomes, 2002, p. 89; grifos nossos). Dessa forma, as IES são expostas como *produtos*. Os *clientes* em potencial podem se decidir sobre o *produto* mais interessante a ser adquirido, afastando-se cada vez mais das finalidades de uma IES, qual seja, o de ser uma instituição essencialmente de formação. Explicitando o sentido da avaliação, diz Dias Sobrinho (2003)

a qualidade educativa e relevância social dizem respeito (...) à justiça social. Ajuizar se a instituição corrobora com a exclusão ou colabora com a inclusão é, pois, um critério de avaliação [importantíssimo]. (...) Só faz sentido a avaliação orientada para a melhoria da educação, da mesma forma que, eticamente, uma instituição educacional tem que estar comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de acordo com os princípios que dão fundamento e sentido à melhoria e à expansão da existência humana”. (p. 111)

²¹ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004a) e regulamentado pela Portaria do MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004 (Brasil, 2004b), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, este último por meio do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade). Cf. Site: [http://: Inep/MEC/Sinaes.htm](http://Inep/MEC/Sinaes.htm).

Esse autor defende a prerrogativa de que a educação e suas instituições encontram-se sempre relacionadas norteando-se, portanto, por um sentido público. Assim, é importante avaliar se a “universidade é útil ao desenvolvimento da indústria e de toda a vida econômica”, porém, mais relevante é “avaliar se a instituição pratica a justiça social, ou seja, se ela é justa em relação ao conjunto da população”. (Dias Sobrinho, 2003, p. 111)

As reformas, de um modo geral, articulam pontos aparentemente opostos, ou seja, é centralizadora ao avaliar, ao controlar o sistema educacional, e é descentralizadora quanto à gestão e ao financiamento. Dessa forma, a nova LDB estrutura-se em torno de dois grandes eixos: a avaliação (controle dos produtos/resultados) e autonomia (ligada à flexibilização para as universidades). Alguns dispositivos dessa lei vêm possibilitando a reestruturação do ensino superior privado. Destaca-se, nesse sentido, o artigo 45 da legislação educacional de 1996, que trata da diferenciação institucional,²² ao afirmar: “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superiores, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. (Brasil, 1996) O Decreto 2.306/97, porém, possibilitou a especificação dos graus de abrangência e especialização, estabelecendo, pela primeira vez, as seguintes distinções: IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Dessa forma estabeleceu-se que:

As entidades privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por essa pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores aos comerciantes em nome individual. (Brasil, 1997, art. 7º)

O art. 4º, do Decreto nº 2.306/97 (Brasil, 1997) classifica as IES, quanto a sua organização acadêmica, como: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. O Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001 (Brasil, 2001), revogou o Decreto nº 2.306/97, mas conservou a diversificação do sistema de ensino, como estabelecido no documento legal. Assim, o Decreto nº 3.860/01 (Brasil, 2001), conservou os procedimentos de diferenciação institucional das IES, ao determinar, no art. 8º, que as “universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa, e de extensão” (Brasil, 2001), separando, pois, as IES universidades de ensino e de pesquisa

²² O processo de diferenciação institucional propicia a organização de IES por iniciativas de empresas multinacionais ou IES - empresas que negociam suas ações na bolsa de valores (Sguissardi, 2000a, p. 50).

3 Antecedentes históricos da nova LDB

A primeira LDB, Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961), garantiu a existência do ensino superior privado e regulamentou a expansão do sistema, apresentando mecanismos para a autorização e o reconhecimento de cursos. Segundo Saviani (2000), essa lei “garantiu à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e [é] livre à iniciativa privada” (p. 19). A referida lei instituiu também o Conselho Federal de Educação (CFE), conferindo-lhe competência para “decidir da abertura de cursos e estabelecimentos privados, do funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior federal e particular e do reconhecimento de universidades mediante aprovação de seus regimentos e estatutos”. (Saviani, 2000, p. 19-20)

Igualmente, a Constituição Federal (CF) de 1967 (Brasil, 1967), favoreceu a privatização da educação, ao estipular que o poder público deveria gradativamente substituir o regime de gratuidade no ensino médio e no superior por um regime de concessão de bolsas. No regime militar tal medida estimulou a privatização, pois assegurou o ensino à livre iniciativa popular, que recebeu amparo financeiro da maior parte dos recursos do salário educação, para garantir o pagamento das bolsas. A legislação

permitia que as empresas optassem entre recolher a contribuição do Salário Educação (...) ou ainda aplicar o percentual correspondente – 2,5% de sua folha de pagamento – diretamente na manutenção de escolas próprias, bem como conceder bolsas de estudos ou restituir despesas com educação efetuadas pelos seus empregados. Isso se constitui, na verdade, num poderoso veículo de transferência de recursos para a rede particular. (Germano, 1993, p.202)

De acordo com Fávero (1999), o conjunto das redefinições do Estado durante esse período, levaram os senhores do poder político do regime pós-64, sem abrir mão da intervenção legislativa e policial militar, a organizar seu processo hegemônico, “de forma a tentar obter da sociedade civil anuência e consenso de seus atos” (p. 14). Dessa forma, buscaram “orientações norte-americanas nos acordos MEC/Usaid²³; na intervenção de Atcon; no relatório da Comissão Meira Mattos que serão mais bem compreendidos, se considerados como ações de consolidação da hegemonia da classe dominante sobre a

²³ United States Agency for International Development.

educação” (p.15),²⁴ para obtenção de um diagnóstico que subsidiasse uma reforma universitária. A educação superior passou então, a ser vista como expressão de modernização, fator de integração nacional e, especialmente, de nivelamento das desigualdades sociais, pois, tanto no

Plano Atcon como no Relatório Meira Mattos, (...) é encarada como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional; atribuem-lhe o papel de modeladora do futuro social, beneficiando em longo prazo a todos. Ela racionaria e unificaria a vida social e modernizaria a nação, gerando progresso... A educação assume, assim, forte função (...) ideológica. (Fávero, 1999, p. 17-18)

Segundo Cunha (*apud* Germano 1993) “a concepção da universidade calcada nos modelos norte-americanos *não foi imposta* pela Usaid, com a conivência da burocracia da ditadura, mas antes de tudo, *foi buscada*, desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles com um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias” (p. 117).

Segundo Germano, 1993, a reforma universitária de 1968 assimilou “em grande parte, a experiência acumulada no âmbito de instituições do próprio Estado, bem como as demandas estudantis”(p. 123), porém, tentou “inviabilizar um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico” (p. 123). Nesse sentido, a reforma universitária do regime militar incorporou experiências e demandas anteriores, acrescidas de recomendações privatistas decorrentes das propostas de Atcon, dos assessores da Usaid, da comissão Meira Mattos dentre outras, tendo como referencial a ‘teoria do capital humano’ que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho. Para Germano, tratava-se de “reformular para desmobilizar os estudantes”(1993, p. 123). Nesse sentido as forças dominantes articularam-se e difundiram o pensamento da educação como capital humano e como investimento, capaz de gerar lucro social. A esse respeito, Chauí (1980) afirma:

A universidade liberal fica ultrapassada, tornara-se inadequada. Era urgente modificá-la, modernizá-la e discipliná-la. Se, antes, no projeto liberal, a escola era o lugar de reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante, e a escola superior se distinguiu das demais por ser um bem cultural das elites dirigentes, com as medidas oficiais parciais que

²⁴ Para maiores informações Cf. também (Silva Jr. e Sguissardi, 2001 p. 177-193)

antecederam a reforma de 1968, e com a própria reforma, a educação passou a ser encarada como formação de mão-de-obra para o mercado; concebida como capital; era um investimento e, portanto, devia gerar lucro social. (p. 31-56)

Dessa forma, conjugada ao modelo sócio-econômico adotado pelos governos militar-autoritários, a reforma universitária de 1968 (Brasil, 1968) e o Estatuto do Magistério Federal (Brasil, 1968) indicaram a necessidade da ampliação do ensino superior e criaram um marco uma vez que a expressão *privatização* passou a ser associada a propostas de implantação do ensino pago nas instituições públicas²⁵ (Catani e Oliveira, 2002). Segundo Fonseca (1992), “a reforma universitária legitimou a presença do ensino particular ao estruturar o ensino superior brasileiro sob a forma jurídica de Autarquia, Fundação²⁶ ou Associação” (p. 41). As ampliações do ensino superior ocorreram acompanhadas de um processo de privatização que se deu de duas formas:

a) a direta, pelo implemento e subvenção, com dinheiro público, à criação mais ou menos indiscriminada de instituições de ensino superior privadas; e b) a indireta, através da criação de fundações de direito público ou privado, numa tentativa de o Estado se desobrigar, do ponto de vista econômico-financeiro, da manutenção do ensino superior e aumentar seu poder de intervenção nos termos citados. (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 183)

Essa questão, inserida no contexto da redefinição do relacionamento entre Estado e educação superior, de um lado, aumenta a função do Estado como avaliador e gestor do sistema, e, de outro, a diminui como mantenedor das instituições de ensino superior públicas e gratuitas. Ao mesmo tempo, o Estado pressiona essas instituições para promover a racionalização dos gastos, estabelecendo uma estrita avaliação da relação custo-benefício e diversificando suas fontes de financiamento, sobretudo mobilizando maior volume de financiamento do setor privado²⁷ (Catani e Oliveira, 2002, p. 20).

²⁵ O atual panorama da educação superior já possui instituições estatais que não podem ser caracterizadas como públicas e gratuitas. No âmbito municipal e, mais presentemente, no estadual, há instituições de educação superior que cobram mensalidades dos alunos e vendem serviços e produtos (Dourado 1997).

²⁶ Autarquia pode ser definida “como pessoa jurídica de direito público, criada por lei, com capacidade de *auto-administração*, para o desempenho de serviço público descentralizado, mediante controle administrativo exercido nos limites da lei”(Di Pietro *apud* Ferreira, 2002, p. 45). Com a denominação de fundações públicas, a lei nº 7.596 de 10 de abril de 1987 (Brasil, 1987), alterando a redação do artigo 4º do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, inclui entre os órgãos da administração indireta as fundações públicas, definindo-as como pessoas jurídicas de direito privado. (...) De acordo com Di Pietro *apud* Ferreira, 2002, “suas características são: (a) dotação patrimonial que pode ser inteiramente do poder público ou semipública e semiprivada; b) personalidade jurídica, pública ou privada, atribuída por lei; c) desempenho de atividade atribuída pelo Estado no âmbito social; d) capacidade de auto-administração; e) sujeição ao controle administrativo ou tutela por parte da Administração Direta” (p. 45-46).

²⁷ O objetivo dessas alterações, no caso das Ifes, é forçar um aumento de vagas nos cursos sem a necessidade de ampliar recursos e repor ou aumentar o número de professores e de técnicos-administrativos. A idéia do *contrato de desenvolvimento institucional*, presente na proposta de autonomia universitária do MEC

A reforma universitária de 1968 juridicamente formalizada pela Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968) em seu art. 2º, estabelecia como regra a organização universitária, admitindo como exceção apenas, os estabelecimentos isolados; de fato, esses converteram-se na regra da expansão do ensino superior, que por sua vez, organizando-se predominantemente como empresas lucrativas, não se interessaram em se transformar em universidades, pois a margem de manobra e o arbítrio das mantenedoras, ou seja, de seus donos, era muito maior sob o regime das instituições isoladas (Saviani, 2000). Após a reforma de 1968, (Brasil, 1998), iniciou-se uma significativa expansão de IES no país, cujo processo propiciou o surgimento de novos estabelecimentos que se organizaram como faculdades isoladas, não adotando a estrutura universitária. Esclarecendo os equívocos resultantes deste processo, Martins (1989) afirma que, apesar da proliferação das faculdades isoladas e da predominância quantitativa delas sobre as instituições universitárias, em geral, “as discussões e as reflexões realizadas no campo intelectual tendem a utilizar a expressão ‘universidade brasileira’ para designar de maneira indistinta as diferentes instituições que formam o campo educacional” (p.11). Criticando este entendimento, acrescenta que, no Estado atual, tudo “leva a crer que mais do que um (...) equívoco de (...) linguagem, estamos diante de uma perspectiva no mínimo questionável de focar a estruturação de um campo educacional, onde os estabelecimentos universitários constituem (...) exceção” (p.11-12).

Essa situação alterou-se com a Constituição Federal (CF) de 1988, que ao conferir *status* de norma constitucional à autonomia universitária provocou uma corrida daquelas instituições para se transformarem em universidades na esperança de que, por essa forma, sua margem de manobra e de arbítrio ilimitados se tornasse inviolável, já que seriam revestidas do caráter de direito constitucional. Essa corrida traduziu -se em pressões de todo o tipo junto ao então CFE, o que culminou no fechamento desse órgão, por corrupção, no final de 1994. Nesse momento, porém, as instituições formalmente nomeadas como universidades já haviam se multiplicado, destituídas, no entanto, do espírito universitário.



4 O caráter privatista da estruturação e expansão do ensino superior brasileiro

encaminha-se, exatamente, na direção do estabelecimento de metas de ampliação das vagas nos cursos de graduação. Porém, as mudanças ocorridas no modelo de distribuição dos recursos entre as Ifes, implementadas pelo MEC em junho de 1999, já levam em conta os quesitos ensino (90%) e pesquisa (10%), evidenciando a prioridade do governo federal no processo de reestruturação do sistema federal (Catani & Oliveira, 2002, p. 21)

Na abordagem histórica, pôde-se observar que, no contexto das políticas governamentais no Brasil, evidencia-se a luta pelo controle dos espaços e das práticas educacionais formais que as tendências privatistas lograram estabelecer. Na perspectiva neoliberal *assumida* na década de 1990, tais tendências encontram-se na base das políticas públicas, o que ocorre também no campo das políticas para a educação superior, mediante mecanismos implementados por meio da reforma do Estado e da legislação em vigor, que se inscrevem no quadro de reconfiguração do ensino superior. Nesse quadro, surgem as mudanças do ensino superior privado, orientadas por princípios mercadológicos e pela redefinição dos espaços públicos e privados, isto é, pela redução dos primeiros e ampliação dos últimos, pelo viés privatista. Segundo Silva Jr. e Sguissardi, (2001),

as políticas públicas passam no país e no exterior, por um processo de mercadorização do espaço estatal ou público, sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do mercado, hoje estruturado por organismos multilaterais a agirem em toda a extensão do planeta. (p. 75)

Nesse sentido, alguns temas norteiam as diretrizes dos condutores das políticas públicas educacionais para ampliação da demanda ao ensino superior, como por exemplo, “as novas necessidades por uma demanda cada vez mais diversificada, os novos objetivos e funções da educação superior no século XXI, o lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação (...)” dentre outros. (Catani & Oliveira, 2002, p.11)

Com base nas temáticas que fazem parte dos debates educacionais que ocorrem no Brasil, buscaram-se algumas alternativas de solução para a demanda crescente de vagas nas universidades e para a questão da massificação da educação superior. Fundamentando-se em um sistema baseado na flexibilidade, na competitividade, na diferenciação e na avaliação, o MEC vem fomentando um processo de “expansão, de integração dos diferentes procedimentos de avaliação bem como o credenciamento e recredenciamento das IES no campo da educação superior”. (Catani & Oliveira, 2002, p. 13) Assim, esse processo vem se implementando por meio da criação de centros universitários²⁸, da

²⁸ O Censo de 2002 indicava 77 centros universitários no Brasil. (Brasil, MEC/Inep, 2002). Eles não foram contemplados na nova LDB. Nasceram do Decreto 2.207 de 16 de abril de 1997 (Brasil, 1997), sendo, em seguida regulamentados por portarias, pareceres e resoluções. São instituições de ensino multidisciplinar com a mesma autonomia de abertura de cursos das universidades, embora não sejam obrigadas à pesquisa institucionalizada, a manterem um número substancial de professores mestres e doutores nem um percentual razoável de professores em tempo contínuo e nem programas de mestrado e doutorado. De acordo com o

regulamentação dos cursos seqüenciais²⁹, da flexibilização curricular³⁰, com a finalidade de incentivar o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais específicos, procurando atender aos interesses regionais, ampliando a participação de setores que integram a formação do aluno na definição de seu currículo; da implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)³¹, objetivando a diversificação do processo de acesso ao ensino superior³², do incentivo aos programas de ensino à distância (cursos virtuais), inclusive os de graduação, e pela projeção de uma nova matriz de distribuição de recursos orçamentários entre as Ifes, privilegiando o número de alunos efetivos na graduação³³ (Catani & Oliveira, 2002).

No que tange às universidades federais, pode-se constatar a execução de novos mecanismos de controle, e de várias políticas que visam a diminuição de recursos do governo federal para sua manutenção. Embora já exista um processo de diferenciação entre essas instituições, há princípios históricos de convergência que *asseguram* a unidade do sistema, tais como, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, carreira única, autonomia universitária, gestão democrática, avaliação institucional. Nesse sentido,

ao mesmo tempo em que se propõe a ampliação de vagas e matrículas nas Ifes, o governo reconhece que é necessária a existência de algumas instituições públicas de alta qualidade, de âmbito nacional, que sirvam de *referência*... (...) são mantidas em grande parte com recursos do poder público, devendo ter o apoio das fundações de amparo à pesquisa, visando a investigação científica e o incentivo à pós-graduação. São universidades com “vocaçãõ”[caracterizadas] especialmente pela produção do conhecimento científico. Numa expressão: universidades de pesquisa.³⁴ Na realidade, essas transformações impostas pela reforma atingem mais intensamente as universidades federais (...) de pequeno e

Decreto 4.914 de 11 de dezembro de 2003 (Brasil, 2003), esses centros ficam datados até 31 de dezembro de 2007 para extinguirem-se ou ganharem *status* de universidade (Folha de S. Paulo, 16 dez. 2003).

²⁹ Cursos de curta duração destinados a uma formação profissional específica ou complementação de estudos.

³⁰ Procura adequar as demandas ao mercado de trabalho, especialmente desde a edição do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997 (Brasil, 1997), da Secretaria do Ensino Superior (Sesu/Mec) e do Parecer nº 12/97 do CNE (Brasil, 1997).

³¹ Exame de saída facultativo aos que já concluíram e aos concluintes do ensino médio, aplicado pela primeira vez em 1997. Os pontos alcançados somam para ingresso no processo seletivo do exame vestibular para algumas instituições de ensino superior.

³² Essas iniciativas estão organicamente formuladas na *Sinopse Estatística do Ensino Superior de Graduação/1998*, produzida pelo MEC/Inep (Brasil. MEC/Inep, 1999 *apud* Catani & Oliveira, 2002).

³³ “Além dessas medidas, o MEC vem adotando uma política de expansão com a criação de centros universitários, faculdades integradas e instituições isoladas. Nos últimos quatro anos, “autorizou a abertura de 117.584 vagas nessas instituições, representando um aumento de 47% na oferta. Esse crescimento acontece de forma desordenada, uma vez que: a) se concentra na rede privada; b) se dá por meio da abertura de vagas em curso relativamente baratos; c) ocorre nos cursos, nas cidades e regiões onde já há maior oferta de vagas; d) está implicando em perda da qualidade do ensino superior”(Catani & Oliveira, 2002, p.13).

³⁴ Ver o documento *Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo Federal ao Congresso Nacional* (Brasil. Mec/Inep, 1998) e *Uma política para o ensino superior brasileiro: subsídios para discussão*. (Brasil. MEC, 1996; Durham, 1998a, 1998b, e 1998c).

médio portes, por serem ainda jovens e estarem em processo de construção de sua identidade. (Catani e Oliveira, 2002, p. 44; grifos nossos)

Anísio Teixeira já ressaltava que as Ifes, em geral, como universidades de Estado “são fortemente dependentes dos recursos que lhes concede o Governo a cada ano”. (Teixeira *apud* Catani e Oliveira, 2002, p. 84) Teixeira complementa que, além da dependência orçamentária, a forte presença do Estado restringe a autonomia dessas instituições, interferindo em sua forma de gestão. O modelo existente faz que as universidades dependam, basicamente, dos aumentos dos percentuais do orçamento público, o que estaria ocorrendo, em grande parte, porque a absorção da pesquisa na vida universitária brasileira ampliou os gastos. Alguns autores criticam o modelo de universidade de pesquisa ou multifuncional implantado no Brasil, como único para todo o sistema, visto que, com a escassez dos recursos públicos, esse modelo não poderia atender demandas por ampliação do sistema de ensino superior e desenvolvimento da pesquisa ao mesmo tempo (Catani & Oliveira 2002).

Nesse contexto, Durham (*apud* Catani e Oliveira, 2002) propõe um novo modelo diversificado e flexível com a implantação de medidas, tais, como, a racionalização dos gastos, a introdução dos sistemas de avaliação do desempenho, o atendimento às demandas do mercado e da sociedade e a diversificação de fontes de financiamento. Na reforma atual, constata-se que o processo baseia-se exatamente nos pressupostos vislumbrados por Durham³⁵, ou seja, em uma política de diversificação e de diferenciação que associa flexibilidade, competitividade e avaliação, objetivando uma expansão acelerada do sistema, entendendo-se que o modelo único, homogêneo e unificado nacionalmente, proposto pela reforma de 1968, é inerte e bastante impermeável às demandas, às exigências e aos desafios contemporâneos. De modo resumido o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, enumera seis aspectos que exigiram uma nova reforma do ensino superior brasileiro:

- a) o esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; b) o tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país; c) a inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, gerando um sistema sem competição e de baixa qualidade; d) a falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação; e) o desafio de modernizar o ensino de graduação; f) a ineficiência

³⁵ A professora Eunice Durham foi uma das idealizadoras do Núcleo de Pesquisas da Universidade de São Paulo e colaboradora dos governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso. Abandonou o Conselho Nacional de Educação, denunciando a sua subordinação ao setor privado (Leher, 2003, p. 89).

no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema. (Souza *apud* Catani & Oliveira, 2002, p. 40)

Atendendo à tais diagnósticos, coincidentemente, a aprovação da última LDB reserva “à educação superior, um conjunto de princípios vinculados às exigências dos organismos internacionais, destacando-se a linha decididamente descentralizadora e flexibilizadora presentes na legislação” (Dourado *apud* Gomes, 2002, p. 52), com as seguintes características e tendências:

a) heterogeneidade do ponto de vista qualitativo³⁶ e quantitativo; b) intensificação do processo de diversificação, flexibilização, diferenciação e segmentação horizontal e vertical; c) ampla e excessiva regulamentação; d) controle do Estado mediante diferentes processos e mecanismos de avaliação; e) melhor qualidade dos cursos de graduação das IES públicas; f) maior volume de pesquisas nas IES públicas, principalmente nas estaduais da região Sudeste [USP, Unicamp e Unesp] e nas Ifes de médio e grande portes; g) expansão do sistema, sobretudo, nas IES privadas; h) maior presença do setor privado na oferta e no atendimento ao alunado³⁷; i) melhoria crescente da qualificação docente; j) enxugamento das funções docentes no setor público, especialmente nas Ifes; k) aumento do número de alunos por docente e a diminuição do custo aluno médio nas Ifes; l) crescimento da taxa de concluintes nas Ies Públicas; m) redução orçamentária para manutenção das Ifes; n) aprofundamento dos vínculos universidade-comunidade-setor produtivo; o) busca de maior eficiência e produtividade acadêmicas. (Catani & Oliveira, 2002, p. 42)

Assim, constata-se que foram atendidos, com as políticas de diversificação e diferenciação da educação superior, cinco pressupostos fundamentais do neoliberalismo. Assentadas neles, essas políticas:

1. buscam favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientelas, mediante oferta diversificada e diferenciada do nível superior, promovendo uma dissociação entre ensino e pesquisa; 2. procuram *neutralizar*, ainda mais, *as diferenças individuais*, instituindo paulatinamente um sistema, no qual cada um terá o ensino superior que possa ter; 3. ampliam a

³⁶ Para Catani e Oliveira (2002) “o sistema de educação superior no Brasil convive, com duas configurações institucionais. Uma, fruto da legislação anterior à reforma que divide as IES em três grupos: a) Universidades; b) Federações de Escolas e faculdades Integradas; c) Estabelecimentos Isolados. Essas instituições têm funções diferenciadas e podem ser públicas ou privadas. Quando públicas, são dependentes financeira e administrativamente da união (IES federal), dos estados (IES estadual) ou dos municípios (IES municipal). A outra configuração, resultado da nova LDB e da legislação complementar, torna o sistema mais heterogêneo e diversificado. Dividem-se as IES em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos ou Escolas Superiores. A universidade passa a ser uma instituição caracterizada, sobretudo, pela produção intelectual institucionalizada, ou seja, pela qualidade da pesquisa, enquanto os Centros Universitários são marcados pela necessidade de manter ensino de excelência. Os demais formatos institucionais dedicam-se ao ensino. A universidade de campo passa a conviver com a universidade de pesquisa. Além dos cursos de graduação, a atual reforma incentiva a criação de cursos pós-secundários e cursos de caráter sequencial, tanto nas IES indicadas acima como nas Escolas Técnicas e Centros Tecnológicos, como forma de ampliar a oferta e atender às demandas nesse nível de ensino” (p. 41).

³⁷ O Censo da educação superior de 1999 (Brasil, MEC/Inep, 1999) mostra que o setor privado já respondia por 65% das matrículas desse nível de ensino.

subordinação do ensino superior ao mercado, particularmente no tocante à formação profissional e à produção de bens e serviços acadêmicos; 4. explicitam mais a forma de funcionamento do sistema do que as suas finalidades sociais; 5. dão ao Estado os instrumentos legais e burocráticos necessários à avaliação, supervisão e controle, o que permite promover uma maior competitividade no sistema.³⁸ (Catani & Oliveira, 2002, p. 51; grifos nossos.)

Pode-se concluir que a preocupação do *capital* em relação à educação não é gratuita. Existe uma coerência do discurso liberal sobre a educação para entendê-la como *definidora da competitividade entre as nações* e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica. Como para os liberais nem todos conseguirão *vencer*, importa impregnar a cultura do povo com a *ideologia* da competição e valorizar os poucos que conseguem se adaptar à lógica excludente, incentivando a livre iniciativa e o desenvolvimento da criatividade. Segundo Andrioli (1999), os reflexos esperados pelo grande capital, com sua intervenção nas políticas educacionais, em linhas gerais, são:

1) garantir governabilidade (condições para o desenvolvimento dos negócios) e segurança nos países *perdedores*; 2) quebrar a inércia que mantém o *atraso* nos países do chamado *Terceiro Mundo*; 3) construir um caráter internacionalista das políticas públicas com a ação direta e o controle dos Estados Unidos; 4) estabelecer cortes na produção do conhecimento nesses países.(p. 8-9; grifos nossos).

Dessa forma, as interferências do BM na educação brasileira explicam-se, por fazerem parte de um projeto que vislumbra uma sociedade calcada no ideário³⁹ neoliberal, que ora se hegemoniza, evidenciando a premissa de que os debates oficiais no campo educacional aportam preceitos dessa agenda, que têm como suporte as categorias “sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente”. (Frigotto, 1999, p. 19)

³⁸ Além disso, os processos de expansão e de alteração no campo universitário já trazem como características a dissociabilidade entre ensino e pesquisa, o crescimento da concorrência entre as IES, a expansão desordenada do sistema, a ampliação do mercado de trabalho docente, o crescimento da demanda para os cursos de pós-graduação, a mercantilização da educação superior, os mecanismos de remodelação institucional, dentre outras.

³⁹ Para Perry Anderson (*apud* Frigotto, 1999) o modelo inglês de governo neoliberal foi o pioneiro e o mais puro. Ele tem como pressupostos e práticas: contrair a emissão monetária, elevar as taxas de juros, baixar drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, abolir controles sobre os fluxos financeiros, criar níveis de desemprego massivos, aplastar greves, impor uma legislação anti-sindical, cortar gastos sociais e privatizar.

Com a reforma educacional da década de 1990, as instituições são levadas a ter natureza jurídica e organização acadêmica diferenciadas⁴⁰ isto é, além da divisão entre instituição de pesquisa e de ensino, para o governo há subdivisões quanto ao que ensinar e ao que pesquisar. Cada universidade, com exceção das consideradas de *excelência* deve ter competência para pesquisar ou ensinar algo específico a sua realidade e às condições de obtenção de êxito. Dessa forma, pode-se aproveitar ao máximo a força de trabalho acadêmica para a eficiência⁴¹, a eficácia⁴² e a elevação da qualidade do produto. Compreende-se assim, que a universidade e o trabalho acadêmico só possuem relevância econômica e social ao formarem profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho, e/ou quando se propõem a pesquisar, a gerar ou a potencializar os conhecimentos, as técnicas e os instrumentos de produção e de serviços que possibilitem a ampliação do capital⁴³ (Catani & Oliveira, 2002). Saviani (2004) argumenta que, com políticas de expansão centradas em cursos que não exigem uma formação sólida,

todo o ensino superior, estará sendo rebaixado, circunscrevendo-se a formação intelectual propriamente dita a alguns nichos de excelência, limitados a poucas universidades e cursos de pós-graduação, relegando o conjunto a padrões menos exigentes de qualidade. E as possibilidades de desenvolvimento científico e tecnológico do país resultam ameaçadas. Só na medida em que ele mantém um sistema de ensino superior de alto padrão de qualidade e busca expandi-lo amplamente, é que ele tem condições de formar quadros e selecionar os cientistas de ponta, que vão, de alguma forma, liderar o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Sem isso o país ficará em posição subalterna em relação aos demais. (p. 35)

Assim, em estreita conexão com a política econômica, a política educacional nos países ditos emergentes vem sendo induzida por agências internacionais, tendo à frente o BM, delineando-se uma distribuição de papéis em que se reserva para os países centrais o conhecimento de ponta e o desenvolvimento científico-tecnológico de longo alcance, relegando aos demais a absorção da ciência e da tecnologia, produzida nos países centrais e

⁴⁰ Essa concepção está presente na proposta de reforma da administração e da Previdência, e no Decreto 2.306/97 (Brasil, 1997), que estabelece as possibilidades de formatos institucionais quanto à natureza jurídica e à organização acadêmica.

⁴¹ Economia de recursos.

⁴² Adequação do produto ao mercado visando, a economia de recursos, isto é, obter o máximo de produtividade pelo menor custo.

⁴³ Segundo Cunha (apud Catani e Oliveira, 2002) “a lógica que dá sustentação à reforma da educação não é recente”. Trata-se de “uma lógica e de um modelo que vem sendo concebido e preparado desde os anos 80 com a criação do Grupo executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). Algumas proposições vêm ganhando força desde aquela época, como: processos amplos de avaliação de desempenho; autonomia universitária; fontes alternativas de financiamento; interação com a comunidade; mudança dos mecanismos de acesso ao ensino superior; parceria com o setor produtivo; administração mais racional; racionalização dos gastos e aumento da produtividade; expansão do sistema” (p. 23).

o preparo de técnicos limitados à manipulação de resultados, aumentando a dependência dos países centrais, tanto no âmbito econômico quanto científico e tecnológico.

Na mesma direção, Catani e Oliveira (2002) assinalam que, com essa reorganização da educação superior, as universidades precisam se ajustar a uma nova orientação política e a uma nova racionalidade técnica, ou seja, precisam subordinar-se às regras do mercado, disputando o autofinanciamento, o que poderá transformá-las em instituições ou empresas, com preocupação pela própria sobrevivência e/ou obtenção de dividendos, alterando, com isso, sua identidade e a concepção de universidade pública. Por sua vez, a racionalidade técnica exprime um movimento coordenado para levar as IES a especializarem-se em uma área de competência que lhes permitam potencializar os recursos de que dispõem, obtendo assim, maior eficiência e competitividade, bem como o máximo de produtividade.

O que se observa, porém, é que as universidades que se encontram mais articuladas com o sistema produtivo sentem que alguns problemas surgem para ambos. Segundo Cunha, 1998, mesmo quando há interesse de uma empresa no desenvolvimento de um projeto universitário:

Está presente a contradição entre duas lógicas: de um lado, a lógica empresarial que exige a apropriação *privada* dos resultados do projeto de que participa, preservando-o mediante cláusulas de uso restrito e de segredo; de outro lado, a lógica universitária, de inequívoca base iluminista, que pretende a apropriação *coletiva* do saber mediante sua mais ampla difusão. (p. 25)

Cunha (1998), conclui que há iniciativas de parcerias interessantes e promissoras, como é o caso das *encubadoras* ou *sementeiras de empresas*⁴⁴. No entanto, as universidades devem inserir-se no mercado sem perderem sua autonomia, “com a condição de determinarem *quando, como e para que* se fará tal inserção”(p. 25).

Alguns autores defendem a diversificação maior do sistema e o reconhecimento acadêmico das diferenças institucionais existentes, objetivando, a expansão necessária⁴⁵.

⁴⁴ Projeto em que as universidades adotam uma determinada empresa orientando-a desde a sua concepção à consolidação no mercado.

⁴⁵ Essa posição encontra ressonância em diferentes meios acadêmicos, inclusive no interior das Ifes, facilitando o processo de implementação da reforma. A necessária expansão do ensino superior também é defendida por Sá Barreto, Reitor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para quem o crescimento do ensino superior no futuro próximo, em qualquer uma das alternativas estimadas, não poderá basear-se no crescimento exclusivo do setor público e deverá se apoiar fortemente no setor privado. E, dentre as alternativas para o crescimento do alunado, sugere maior agilidade na autorização de novos cursos, implantação de cursos seqüenciais, investimento no ensino à distância, expansão dos centros universitários, autonomia das Ifes, crescimento das universidades privadas e um novo projeto acadêmico como elemento indutor da ampliação de vagas. (Barreto *apud* Catani e Oliveira, 2002, p. 22).

No entanto, adverte Chauí (1998), essa expansão, desencadeia uma permanente tensão, ou seja,

não basta diversificar a oferta de educação superior, já que o governo considera que é preciso diferenciar os produtos e serviços ofertados, possibilitando *escolhas adequadas* aos usuários ou consumidores dos serviços acadêmicos... [Isto] significa que as universidades devam adquirir a feição de uma *organização social* orientada pela lógica da operacionalidade, produtividade e flexibilidade, diferindo radicalmente da universidade como *instituição social*. (p. 27-28)

Apesar disso, a nova reforma encontra-se estruturada em dois grandes eixos: a avaliação e a autonomia. Na avaliação, porque na visão governamental, as avaliações do rendimento acadêmico dos alunos e das instituições de ensino superior, ao final dos cursos, indicarão as mudanças que se fizerem necessárias; e na autonomia, para assegurar ampla flexibilidade, especialmente às universidades, que passam a ter várias atribuições, visando o controle dos sistemas de ensino. Percebe-se, no entanto, que a finalidade básica do modelo diversificado e flexível, porém com avaliações constantes, refere-se à expansão das vagas existentes⁴⁶. No tocante às Ifes, significa a racionalização no uso dos recursos, por meio da ampliação dos cursos e vagas e também da flexibilização curricular. No que concerne aos demais casos, a expansão de vagas pode dar-se com a criação de estabelecimentos voltados para o ensino, pela ampliação do ensino tecnológico (pós-médio), por meio da expansão dos cursos seqüenciais e estabelecendo parcerias entre a União, estados e instituições comunitárias⁴⁷ (Catani & Oliveira, 2002).

Embora proclamada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso como solução às mazelas sociais, como superação dos *entraves do mundo contemporâneo*, as alterações implicadas pela nova lógica agravam ainda mais os horizontes das conquistas sociais, permitindo alterações substanciais no campo educacional, transformando direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado, gerando uma maior concentração de riquezas, um aumento da corrupção em todos os níveis, um crescimento da privatização da esfera pública e, conseqüentemente, a intensificação das injustiças sociais. Segundo Dourado (2002),

⁴⁶ Sobre a vinculação: expansão do ensino superior e sistemas de avaliação, o ex-ministro Paulo Renato de Souza teve vários de seus artigos publicados pela imprensa periódica, especialmente no decorrer de 1999.

O Estado brasileiro, historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado aos interesses do setor privado, configura-se por uma enorme dívida social no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública. 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, alteração substantiva 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* (p.238; grifos nossos).

Antunes (2001) enfatiza as alterações nos processos de (des) sociabilidade capitalista, conforme convergência utilitarista aos interesses do mercado “um monumental desemprego, uma enorme precarização de trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre o homem e a natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada” (p. 13).

5. Estado, sociedade e universidade

Articulada a todas essas mudanças, a questão educacional emergiu no Brasil e em outras realidades como um tema socialmente problematizado no bojo da estruturação do *Estado-nacional*. Articulando-se à singularidade do processo de mudanças da sociedade que vem se dando no Brasil, sob os efeitos da nova forma do capital e, conseqüentemente, da reforma do Estado, a questão educacional foi marcada pelos condicionantes conservadores inerentes a esse processo, visando atender aos interesses das classes dominantes que fizeram da questão um instrumento de repressão e poder. Sua inclusão na agenda liberal teve início na década de 1980. De acordo com Vieira, (1998) com a concepção de programas de ‘avaliações dos sistemas de ensino e os projetos de reforma em diversos países da América Latina’ emanadas de organismos internacionais, tais como o FMI e o BM, “essa discussão tem se focalizado sobre a eficiência do Estado na condução do sistema escolar e em sua capacidade de resposta às demandas educativas”. (p. 28)

Para Saviani (2004) a universidade teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX. Daí emanam os três modelos clássicos de

⁴⁷ Cf. *Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo Federal ao Congresso Nacional*. (Brasil. Mec/Inep, 1998)

universidade: napoleônico, o anglo-saxônico e o prussiano. Este último configurou-se com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt (1810). Esses modelos forneceram os elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição, que aparecem, sempre, articulados. Conforme prevaleça um ou outro, há um diferente modelo institucional. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil, apresenta-se o anglo-saxônico; com a autonomia da comunidade acadêmica, funda-se o prussiano. No Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI (1808), até a instituição do regime universitário com a reforma Francisco Campos (1931),

prevaleceu o modelo napoleônico, reiterado sucessivamente até a reforma instituída pela Lei nº 5.540 (...) de 1968. A partir da década de 1980 começou uma tendência a alterar esse modelo; o que, de algum modo, veio a se efetivar com o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 que introduziu a distinção entre universidades e centros universitários, incorporando elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. (p. 31)

Baseada na idéia de modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade universitária, a universidade considerada até então uma *instituição social* é entendida no âmbito da reforma como uma *organização social* que presta um serviço ao Estado e com ele celebra um contrato de gestão, alterando seus pressupostos e objetivos. De acordo com Chauí (2001),

A *instituição social* aspira à universalidade. A *organização* sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a *instituição* tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a *organização* tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. (p.187; grifos nossos)

A passagem da universidade da condição de *instituição* à de *organização* expressa as mudanças que ocorreram na sociedade, ocasionadas pelas sucessivas mudanças do capital. Essa transformação deu-se em três etapas. Na primeira, a universidade clássica se tornou universidade *funcional*. Foi concebida à época do milagre econômico dos anos 70; por meio dela, o Estado militar ofereceu às *classes médias*, despojadas de poder, prestígio e ascensão social por meio do diploma. Como marcos desse período, podem-se destacar “a abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universidades federais e oligarquias federais e a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento”. (Chauí, 2001, p. 188) A *universidade funcional* estava voltada para a formação rápida e

qualificada de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Na segunda etapa surgiu a universidade *de resultados* da década de 1980, encarregada de “continuar alimentando o sonho social da classe média” (Chauí, 2001, p. 189) e de firmar a idéia de parceria entre universidade e empresas privadas. A universidade buscou, assegurar junto às empresas estágios remunerados para estudantes, futuros empregos para então, universitários, financiamento de pesquisas ligadas aos interesses daquelas. O entendimento da universidade pública como portadora de resultados, devia-se, especialmente, à utilidade imediata das pesquisas realizadas. Na terceira, constituiu-se finalmente a universidade *operacional* da década de 1990, regida por contratos de gestão e estruturada por programas de eficácia profissional tal como se dá em qualquer empresa do mercado (Chauí, 2001). Comparando a universidade clássica com os *três* outros tipos de universidades (Chauí, 2001) afirma que,

enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a (...) funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, (...) e a universidade de resultados (...) para as empresas; a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está voltada para dentro de si mesma... , mas (...) isso não significa um retorno a si, [mas] uma perda de si mesma. (p. 190)

Essa reflexão de Chauí remete a Gramsci (*apud* Semeraro, 1999), para quem a sociedade é um terreno surpreendente e aberto às determinações dos homens, que podem criar tanto formas de democracia e de participação das massas, valorizando a riqueza de suas iniciativas, como também podem instaurar formas de *revolução passiva* e até de totalitarismo ideológico que chegam a neutralizar as organizações da sociedade civil. Concebida nessa perspectiva, a universidade pode ser entendida como instituição portadora de relações que se interpenetram e promovem uma pluralidade dialética entre educação e sociedade, como espaço de desenvolvimento e consciência crítica do ser social, que a torna capaz de intervir nessa realidade, por meio de sua ação. Cabe, pois, questionar se ela não será neutralizada, amordaçada e se não é esse o maior objetivo da implementação das novas políticas privatistas de cunho neoliberal. Assim, a universidade poderá deixar de ser vista como espaço de investigação, de formação, de pesquisa, de interação cultural; poderá também deixar de ser vista como o encaminhamento do processo do saber e do fazer pertinentes a cada área do conhecimento, demandada pela sociedade, para sua continuidade

no tempo e no espaço histórico em curso; poderá ainda deixar de contribuir com sua crítica para a transformação da sociedade.

Capítulo II

A Expansão e Consolidação do Ensino Superior Privado no Brasil e em Goiás no Pós-90

Numa organização, a atividade cognitiva não tem nem porque se realizar. Em contrapartida, no jogo estratégico do mercado, a organização se mantém e se firma, se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle parece ser bem maior.

Marilena Chauí

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar o processo de expansão do ensino superior privado que vem ocorrendo no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, articulando nesse movimento o processo de expansão que vem se dando no estado de Goiás e em sua capital Goiânia, onde foi instalada a Faculdade Cambury, em 1998. Ele se compõe de cinco itens: 1) A universidade operacional da década de 1990; 2) Expansão e consolidação da educação superior privada nas décadas de 1970 e 1980; 3) A expansão da educação superior privada na década de 1990; 4) A expansão da educação superior privada em Goiás na década de 1990; 5) Goiânia no contexto da expansão do ensino superior privado em Goiás.

1 A universidade operacional da década de 1990

No domínio da racionalidade mercadológica e do clientelismo a mentalidade e as práticas da empresa aportam para o ensino superior a obrigatoriedade da eficiência dos produtos obtidos transformando-os em indicadores de qualidade, quais sejam:

aumento e vagas preenchidas anualmente em cada área de conhecimento; número de alunos formados anualmente em cada área de conhecimento; proporção de docentes com titulação de mestre e doutor; proporção de docentes em dedicação exclusiva; número e avaliação de cursos de pós-graduação. (Durham *apud* Silva Jr. e Sguissardi, 2001, posfácio, p. XII)

Ser eficiente na empresa e na escola “passa a ser, pois, produzir bastantes resultados, de modo bem racional, com pleno domínio dos meios planejados e gerenciados de modo a bem atingir os objetivos preestabelecidos”. (Dias Sobrinho *apud* Silva Jr. e Sguissardi 2001, posfácio, p. XII) Esse é o domínio da racionalidade instrumental, adequada a uma *organização social* que para Chauí (2001), denomina-se também *universidade operacional*. As IES privadas existentes antes da reforma do Estado brasileiro precisaram passar por um processo de ressignificação estrutural para se configurarem como organização social, ou seja, internalizar o processo de transição entre o modelo de educação como direito social e o modelo de educação como direito do consumidor. Dessa forma, as IES passaram a imbuir-se de uma visão empreendedora e de prestadora de serviços educacionais de resultados, apresentando-se ao mercado sob uma nova face, pois segundo a Escola de Frankfurt (*apud* Chauí, 1999), “é a ação administrativa que transforma uma instituição em uma organização”.

Para Chauí (1999), a passagem da universidade da condição de *instituição* à de *organização* deve-se ao atual movimento do capital que se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas sociais, influenciando as formas de produção e de trabalho, destruindo os referenciais que norteiam a identidade e a luta das diversas classes. “A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si” (p.219). Ainda de uma forma extremamente sensível a autora mostra que a natureza e a sociedade se entrelaçam nesse contexto, transformando-se juntas em meio ambiente ameaçado e ameaçador que deve ser gerido, programado, planejado e controlado por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder. Daí porque,

a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se (...) a mudanças rápidas da

superfície do “meio ambiente”. Donde o interesse pela idéia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas. A organização pertence à ordem biológica da plasticidade do comportamento adaptativo. (Chauí, 1999, p. 219)

Assim, a organização torna-se *escrava*, subsumida às regras de um mercado que dita as normas. O mercado *sustenta* a organização. “A ela compete administrar seu tempo e espaço particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social; seu alvo é vencer a competição com seus supostos iguais”, afirma Chauí. (1999 p.218-219) Nessa perspectiva, a organização precisa estar sempre monitorando o meio ambiente para fidelizar o seu cliente. Inspirando-se nas reflexões de Chauí, pode-se inferir em uma perspectiva oposta, que a instituição social não tem essas preocupações. “Ela aspira à *universalidade*. Ela se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade, imaginária ou desejável que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão” declara Chauí. (1999 p.218-219) A instituição social não monitora o meio ambiente para *fidelizar* clientes. O meio ambiente para ela é um universo repleto de respostas para os seus questionamentos; é um campo imensurável para seus experimentos, para compreender a sua razão de ser. É o alimento que inspira o existir, que instiga críticas, sugestões, debates. A instituição questiona, busca, quer respostas, sem medo de se expor; e a educação, em sua forma plena de adquirir e transmitir conhecimento, transcende os princípios organizacionais, o espaço, o tempo, as particularidades, os padrões.

Na aproximação da universidade com o mercado de trabalho, no qual passa a desenvolver o papel de empresa, ou seja, de treinar mão-de-obra qualificada aos interesses empresariais, perde-se o nervo peculiar de força de trabalho intelectual, passando a universidade, “exatamente como a empresa, [a] estar encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades”. (Chauí, 2001, p. 55) A universidade, para a autora, encontra-se estruturada segundo o modelo organizacional de grande empresa, isto é, “tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (p. 56). A universidade operacional encontra-se então, regida

por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível (...) está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos. Definida por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (p. 190).

Diante dessas transformações, a universidade operacional depara-se com um novo tipo de aluno, ou seja, um *cliente*, o qual ela necessita valorizar como proprietário que elege, opta e compete para ter acesso a um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos; dentre elas, a educação.

2 Expansão e consolidação da educação superior privada nas décadas de 1970 e 1980

O ensino superior brasileiro, após-reforma Universitária de 1968, é entendido como um “projeto articulado e necessário à implantação e manutenção do modelo socioeconômico adotado pelos governos militar-autoritários”. (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p.177) Segundo Germano (1993), produzindo um discurso de valorização da educação, o regime militar transformou a política educacional em um instrumento hegemônico estrategicamente aliado ao Estado para a obtenção do consenso, facilitando a ampliação à classe média do acesso ao ensino de superior. A alternativa escolhida foi a de favorecer a ampliação do setor privado de ensino. Em sua análise desse momento histórico, o autor esclarece que três fatores contribuíram para a escolha dessa estratégia: a escassez de verbas para a educação pública; o interesse do governo pelo controle político e ideológico do ensino e o estabelecimento de uma relação direta, baseada nos princípios da teoria do capital humano, entre a educação e à produção (Germano 1993). Assim, o modelo econômico então vigente, em processo de internacionalização, concentração e centralização do capital, buscava mão-de-obra qualificada para as exigências dessa nova fase. No cerne desse processo, o crescimento no país de grandes empresas nacionais públicas e privadas e a instalação de corporações multinacionais, demandaram um mercado de trabalho para uma mão-de-obra que fosse *diplomada*. Assim a ampliação do acesso ao ensino superior tornou-se uma importante estratégia de *reprodução* e de *ascensão social* da classe média nesse processo, visto que era de interesse do Estado militar ter esse segmento como aliado e fonte de legitimidade governamental para um maior fortalecimento do regime autoritário junto aos organismos internacionais (Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

Ancorada no exposto, a expansão do ensino superior acelerou-se durante a década de 1970, com claro apoio do Estado, ampliando-se fora dos grandes centros urbanos e, predominantemente, por meio da iniciativa privada, criando-se assim dois tipos de instituições: — as grandes universidades e as faculdades isoladas —, estabelecendo dessa forma um sistema dual de ensino. As faculdades isoladas, em sua maioria de natureza privada, proliferaram e possibilitaram à classe média uma via de ascensão social. Para ilustrar essa expansão, observa-se que “no período de 1962 a 1973, o ensino superior brasileiro passa de 100.000 a 800.000 estudantes universitários e o ensino superior privado passa de 40.000 a 500.000 [alunos]”. (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 178) Segundo Cunha (1998), com os caminhos abertos pela primeira LDB (1961) e pelo golpe de Estado (1964), o período de 1964-1973 foi de grande prosperidade para o setor privado.

Em algumas escolas havia estudantes de classe média dispendo de recursos para pagar as mensalidades; em outras, crianças proletárias e lumpem-proletárias, recebendo bolsas de estudo. Assim, estabelecimentos de ensino precariamente instalados em prédios residenciais puderam acumular capital suficiente para a organização de redes e a construção de grandes edifícios. Escolas primárias estenderam seus cursos até o superior; cursinhos preparatórios aos exames vestibulares transformaram-se em escolas secundárias e faculdades; escolas superiores abriram cursos de 1º e 2º graus [atualmente, ensinos fundamental e médio respectivamente], e outras, ainda transformaram-se em universidades, num processo de integração vertical típica da concentração do capital⁴⁸. (p. 16)

No bojo desse processo de expansão e de encontro à tendência de desobrigação do Estado com a educação superior, destacava-se, cada vez mais, a entrada nesse mercado da denominada iniciativa privada não-confessional. Esse fato alteraria *a organização e a correlação de forças* que estruturavam o campo educacional no nível superior até aquele momento e representava o *resultado da maturação de uma determinada orientação educacional* que fazia parte de uma estratégia bem clara do regime para implementar o princípio da *expansão com contenção*. Procurava-se demonstrar, de modo ostensivo, que o Estado seria incapaz, por si só, de atender à crescente demanda de acesso a esse nível de ensino. Como complemento importante à estratégia governamental de implemento da privatização do ensino superior, cita-se a denominada crise dos excedentes. No final da década de 1960, aumentou de forma considerável o número de aprovados que não conseguiam vagas nas universidades, criando-se assim a figura dos excedentes (Cunha,

⁴⁸ “Em 21 de novembro de 1968 (...) foi promulgada a Lei nº 5.537, [criando] o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação — FNDE, [visando] reunir recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive alimentação escolar e bolsas de estudo para alunos carentes na rede privada. Os projetos seriam apresentados pelo governo federal e pelos governos estaduais e municipais [e] por estabelecimentos privados”. (Cunha, 1998, p. 16)

1998). No início desta década, eles somavam aproximadamente trinta mil, e, em seu final, eram mais de 160 mil e exerciam enorme pressão sobre o governo. Pertenciam às “classes médias”, como já dito, buscando alguma forma de ascensão social (Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

As universidades privadas, especialmente as católicas pontifícias, recebiam subsídios públicos que reduziam suas mensalidades. Entretanto, à medida que os governos militares incentivavam o crescimento do setor privado no ensino superior e o Conselho Federal de Educação (CFE) passava a autorizar o funcionamento de um número cada vez maior de faculdades isoladas, que em 1984, já somavam mais de oitocentos em todo o país, foi deixando de exercer qualquer ação fiscalizadora nessas instituições que, assim como atualmente, estão livres para oferecer o ensino que quiserem (Peixoto, 2004)⁴⁹. Esse movimento empresarial da educação proliferou-se, tornando-se um empreendimento considerável no ramo de prestação de serviços. Diversas associações e entidades da sociedade civil “reorganizaram seus objetivos sustentadas nesta base material de acumulação e expansão de capital para a montagem da estrutura desse novo empreendimento” (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 179), destacando-se dentre elas, a Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (Abmes) com base em seus interesses institucionais de iniciativa privada.

Embora as “classes médias” brasileiras fossem os alvos desse processo de expansão do ensino superior, ao serem atingidos os objetivos determinados para esses setores, as IES privadas viram-se obrigadas a reorganizarem-se para se adequarem à nova demanda emergente constituída pelas classes subalternas, o que fez diminuir seu padrão acadêmico. Dessa forma, o discurso em favor de mais oportunidades educacionais, que tinha expressado “as reivindicações da classe média durante um certo período histórico, tende a dar lugar a outro, o da qualidade do ensino, uma vez que os privilégios da classe média, baseados na posse de um diploma de ensino superior, estavam sendo ameaçados pelo número crescente de novos graduados”. (Martins *apud* Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 191) A situação agravou-se, no final da década de 1970, com as mudanças ocorridas na economia que geraram um grave quadro inflacionário, aumentando a crise do desemprego que já vinha se instalando. Desse modo, contribuiu para um desaquecimento da expansão

⁴⁹ Madalena Guasco Peixoto é doutora em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP; autora do livro “A condição política na pós-modernidade: a questão da Democracia” (São Paulo, Educ, 1999); diretora Geral do Centro de Educação da PUC/SP; diretora de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee); e membro da executiva Nacional do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

do ensino superior e para a sua revisão crítica, da perspectiva qualitativa, por vários segmentos da sociedade civil. A educação superior brasileira encontrava-se, portanto, nesse momento, extremamente fragilizada. De acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2001), a sociedade brasileira

redemocratizava-se e exigia reformulações nesse nível de ensino, que se encontrava despreparado para tais ajustes em face da forma como seu processo de expansão se fez. Por outro lado, o Estado brasileiro encontrava-se falido e não se orientava por uma política de investimentos no setor social, tudo isto em um contexto internacional de regimes de acumulação do capitalismo mundial, situação que dificultava o fluxo do capital financeiro internacional para o Brasil. Tal quadro mostra os condicionantes da educação superior brasileira nos início dos anos noventa, quando o Brasil inicia seu ajuste estrutural, conforme os ditames dos organismos multilaterais, cujo objetivo era inserir o país na nova ordem emergente desde os anos setenta. (p. 192)

Pode-se, portanto, compreender parcialmente o movimento de reorganização do ensino superior privado e de seu discurso em prol da qualidade e da avaliação, que foram características marcantes desse nível de ensino na década de 1980. Nesse período, o governo federal procurou conter sua expansão bem como ameaçou regulamentar por meio de decretos, a avaliação e a qualidade desse ensino. Outro elemento que contribuiu para o movimento citado reside na nova ordem mundial, centralizando-se no desenvolvimento da ciência e tecnologia e na formação de trabalhadores preparados para atuar em novas bases produtivas, fazendo com que os empresários influenciem a constituição da educação brasileira. A aproximação empresarial significa uma tendência de subordinação da educação superior ao sistema produtivo. A esse respeito, Cunha (1998) alerta:

Se levarmos em conta a globalização hegemônica e o duplo descarte da produção de nossas universidades deduzimos que se poderia estar transformando o caráter de dependência dessas instituições: em vez da dependência diante da Igreja ou do Estado, como ocorreu em sua história européia e latino-americana, a dependência diante do mercado. Este, ao contrário dessas fontes históricas de constrangimento, não pode ser personificado em figuras-símbolo bem visíveis. Em vez de ser indicador de debilidade, a não personificação das forças de constrangimento do mercado revela seu poder, proveniente também, da dissimulação dos mecanismos de controle sobre a produção acadêmica. (p. 24)

Assim, ao longo de trinta anos, o ensino superior privado expandiu-se, organizou-se e tornou-se hegemônico no nível administrativo, determinando, em grande

medida, as políticas e a legislação educacionais, nas esferas do executivo e do legislativo. Por isso, este ramo empresarial continua organizado e sólido tanto na economia como na política brasileira. De um lado, presenciava-se o crescimento dos efetivos do ensino superior vinculado ao processo de expansão do capitalismo e ao conseqüente desenvolvimento da área cultural, mercado de bens simbólicos, no qual se situa a educação; de outro, o processo de privatização, à medida que a educação passou a ser encarada como mercadoria e a ser regulada pelas leis do mercado, de acordo com as exigências dos centros hegemônicos do capitalismo internacional (Ortiz *apud* Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

3 A expansão da educação superior privada na década de 1990

Cabe-se destacar que, em 1996, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) distribuiu um documento intitulado Ensino superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico. Segundo Chauí (2001), merece uma observação mais criteriosa a inclusão do termo estratégico no subtítulo do documento, pois, já orienta a leitura em uma perspectiva técnico-operacional, sinalizando que abordará a questão do ensino superior do ponto de vista da eficácia administrativa. O documento declara, que o banco, *com sua larga experiência no ensino superior*, pretende avaliar as condições desse nível de ensino na América Latina e no Caribe, identificando suas deficiências e problemas, com o objetivo de propor reformas e soluções, por meio de uma estratégia de financiamento. O BID reclama para si a iniciativa das experiências com a reforma de ensino na região, realizadas entre 1962 e 1984 (durante o período da ditadura), assinalando que até 1984 tivera uma atitude assistencialista, priorizando as universidades privadas e também, estimulando o aumento de vagas nas universidades públicas, bem como promovendo a avaliação da qualidade acadêmica. No entanto, a partir dos anos 90 o banco recusa-se a manter essa atitude, tratando os recursos como investimentos que devem produzir retorno (mesmo que em longo prazo)⁵⁰.

Dessa forma, após o preâmbulo, no qual o BID trata o ensino superior exatamente como trata todos os seus outros investimentos (na perspectiva administrativo-operacional), realiza um diagnóstico com dados fornecidos por organismos da América Latina e do Caribe (da Fundação Getúlio Vargas, pelo Brasil), seguindo três critérios

⁵⁰ Para maiores informações, cf. Chauí, 2001, p. 197-205.

principais: a) custo/benefício; b) eficácia/inoperância; c) produtividade. O modelo administrativo proposto pelo banco baseia-se nos padrões gerenciais das universidades privadas e dos institutos de pesquisa privados e públicos, porque “suas organizações hierárquicas facilitam um gerenciamento sadio, obtém a maior parte de seus recursos das anuidades ou de financiamentos competitivos e mantém vínculos estreitos com seus mercados”. (BID *apud* Chauí, 2001, p. 200-201) Assim, como proposta de reforma o banco assinala que o ensino superior pode dividir-se em quatro funções: a) a finalidade; b) a fonte de investimento; c) a forma de credenciamento e de avaliação; d) e a relação com o mercado.

Assim, as atuais políticas como se pode perceber, em afinada consonância com as exigências do BID para o ensino superior, vêm gerando um processo no qual é possível verificar que a estrutura organizacional e o modelo de gestão das IES privadas se assemelham ao setor de serviços, ao mesmo tempo, que essas instituições também vêm buscando identidades próprias que as distingam de seus concorrentes. Vários novos elementos oriundos da reforma em curso, como a transformação das Ifes em *organizações sociais*, a própria promulgação da LDB, a nova forma de gestão do Estado, bem como as transformações na demanda do mercado diante da reestruturação produtiva e econômica vêm alimentando a necessidade de soberania administrativa empresarial das IES privadas, bem como as levando a assumirem sua natureza mercadológica (Silva Jr. e Sguissardi, 2001). O artigo 12, do Decreto nº 2.207/97 (Brasil, 1997), afirma que as IES devem tornar públicas as condições de caráter acadêmico e material de seus cursos, permitindo, assim, aos *consumidores* escolherem ou exigirem em *qualidade* da mercadoria oferecida pelas instituições e pelo próprio mercado educacional, o que possibilita a concorrência entre as IES, visando conquistar seus clientes. Assim, o governo tem promovido a diversificação e a diferenciação do sistema superior de ensino, com a implementação de mecanismos de avaliação e de controle realizados por meio do Exame Nacional de Cursos (ENC), de condições de oferta, de averiguações *in loco* para os processos de credenciamento/recredenciamento das IES, que, por sua vez, buscam “classificar e informar aos ‘clientes’ a ‘qualidade’ dos produtos que poderão ser consumidos”. (Dourado e Oliveira, 2000, p.87)

Segundo Peixoto (2004), a expansão do ensino superior privado que vem ocorrendo na atualidade difere-se da expansão desse ensino no período do regime militar. Tal expansão norteou-se no período da ditadura especialmente por três vertentes: a) inclusão das “classes médias” brasileiras no ensino superior por meio da criação de IES públicas; b) criação de um sistema nacional universitário para tornar a universidade centro

formador de um contingente numeroso de técnicos e especialistas; c) expansão do ensino superior privado por meio de faculdades isoladas. Durante esse período apesar da grande expansão do ensino privado que concentrava mais de 60% das matrículas, ocorreu um certo desenvolvimento do ensino público por meio da fundação de universidades federais e estaduais, sobretudo no norte e nordeste do país (p. 43). A lógica que se presencia com a expansão das IES privadas desde a promulgação da nova LDB é a existência de empresas de ensino que visam lucros e se encontram liberadas para explorar a educação e o conhecimento como mercadorias. As medidas estão devidamente regulamentadas pelos decretos da Presidência da República de número 2.306/97 e o de número 3.860/01 que revogou o anterior. Assim ficou explícito que:

a) não há mais a exigência de representação acadêmica no conselho fiscal das entidades mantenedoras de instituições privadas de ensino superior que se revistam de finalidade não-lucrativa (comunitárias, confessionais, filantrópicas); b) não é mais exigida dessas entidades a publicação anual de seu balanço, certificado por auditores independentes; c) estabelecimento de prazo indeterminado para as IES privadas se definirem como *com ou sem fins lucrativos*, apenas prevendo-se desde o *caput* do artigo 1 a existência dessa distinção, prevendo-se obrigações distintas para umas e outras; d) Por esse decreto reduz-se de dois terços para ao menos 60% da receita operacional das IES sem fins lucrativos o que deve ser aplicado na remuneração do corpo docente e técnico-administrativo. (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 59)⁵¹

Além disso, segundo os autores, deve-se atentar para a polêmica decorrente da transformação das IES privadas, que o próprio decreto denomina IES privadas *stricto sensu* (com fins lucrativos), acerca do caráter “público ou privado de seu atual patrimônio, em boa parte amealhado com recursos provindos das isenções fiscais, que possibilitaram a algumas delas, comprar aviões a jato, carros de luxo importados, etc”. (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p. 59-60⁵²) Segundo Peixoto (2004), a autonomia universitária deliberada pela LDB, quando aplicada, representa a liberalidade total para a criação de novos cursos e para a formatação dos tradicionais, uma vez que os critérios estabelecidos para a aprovação de cursos são extremamente facilitadores, e os empresários especializaram-se em burlar qualquer tipo de controle avaliativo. Para ela, a concessão de autonomia administrativa e de gestão para empresas de direito privado significa falar do óbvio, pois,

⁵¹ Para maiores informações, cf. Silva Jr. & Sguissardi, 2001, p. 59.

⁵² Segundo matéria da imprensa nacional, as isenções fiscais em todas as áreas onerariam o tesouro da União em aproximadamente dezessete bilhões de reais por ano. (Silva Jr. & Sguissardi, 2001, nota de rodapé, p. 60).

como donos e patrões, os empresários possuem toda a autonomia necessária para dirigir, contratar e demitir, com o agravamento de as Mantenedoras juridicamente serem entes diferentes das mantidas criando para os empresários uma facilidade no descumprimento das legislações trabalhistas e outras. As empresas de educação já possuem autonomia de contratação sem concurso e o controle quase que total tanto dos conteúdos quanto da duração dos cursos, oferecidos segundo as demandas do mercado e visando, se possível a pequeno investimento e muito lucro. (p. 43)

O crescimento da oferta de vagas no ensino superior deve-se, sobretudo, ao crescimento da rede particular de ensino, que ocorre tanto por meio da ampliação do número de vagas e de cursos como pela fundação de novas IES privadas em todo o país. Ele é orientado pela grande defasagem de vagas nas IES públicas diante de uma demanda crescente pelo ensino superior, não respeitando, porém, *um projeto de desenvolvimento econômico e social do país*, visto que visa a atender às exigências estatísticas dos órgãos internacionais e a obtenção de lucros. A título de exemplo, verifica-se que a alta concentração de IES isoladas, preponderantemente privadas, nas regiões Sul e Sudeste, deve-se à estreita relação existente entre essa categoria de IES e o nível de renda ou poder aquisitivo da população. Nas regiões Norte e Nordeste, os dados apontam a predominância de IES públicas organizadas como universidades, e, como são regiões de baixo poder aquisitivo, apenas o Estado ainda supre as necessidades de educação superior (Silva Jr e Sguissardi, 2001).

O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ficou marcado pelo movimento expansionista e de reconfiguração do campo universitário, assumindo uma posição nitidamente privatista. A política do governo Cardoso favoreceu as empresas educacionais.

O abandono da política esboçada – não sem contradições – no período desenvolvimentista, em particular na segunda metade da década de 70 do século passado, em favor de alternativas regressivas, contribuiu para a privatização, não apenas porque a expansão do setor público foi abandonada, mas também devido à reconfiguração das exigências educacionais: a menor demanda científica, tecnológica e cultural não requer instituições de alta qualidade. (Leher, 2003, p. 81)

Em que pese a expansão acelerada do sistema, durante esse governo, em que as IES privadas responderam por mais de 70% das matrículas, o acesso ao ensino superior no Brasil consiste em um desafio que ainda precisa ser enfrentado. Segundo diagnóstico do Plano Nacional de Educação (PNE; Brasil, 2000), no contexto da América Latina, o Brasil apresenta um dos mais baixos índices de acesso à educação superior. Assim, a década de

1990 iniciou-se com um amplo processo de expansão e de reconfiguração do ensino superior. Para ilustrar esse processo verifica-se que em 1994 existiam 127 universidades em todo o país, das quais 39 eram federais; 25 estaduais, quatro municipais e 59 particulares. Esses dados são relevantes, uma vez que essa década presenciou um movimento de transformação do ensino superior — de centros universitários e faculdades integradas em universidades — fenômeno que se acelerou após 1994 (Peixoto, 2004). Em 1998, existiam no país 973 IES, e 764 eram instituições privadas distribuídas em 76 universidades, 93 faculdades integradas e centros universitários, 595 estabelecimentos isolados, ou seja, 78, 52% das IES no país eram pagas. Segundo Ferreira (2002), se

595 eram estabelecimentos isolados, o *sistema federal* de educação superior era composto por 61,15% de IES isoladas de natureza privada. A evolução do conjunto de IES no Brasil entre 1990 (918) a 1998 (973) foi de 6,0%. Os estabelecimentos isolados iniciaram um movimento de retração em quase todas as suas dependências administrativas (federal, estadual, e privado), com ênfase para os estabelecimentos isolados privados, a partir de 1993, para depois retornar a sua expansão em 1997. Essas instituições, praticamente não cresceram, com exceção das privadas, que atingiram um patamar real de expansão entre 1993 (514) e 1998 (595) de 15, 76%. As universidades privadas, no período de 1990 a 1998, cresceram 90%, representando um grande *boom*, ao passo que as federais atingiram, no mesmo período, o patamar de 8,33%. Cabe ressaltar⁵³ que as universidades estaduais expandiram-se em 87,50% e as municipais em 66,67%. (p. 68, grifos nossos)

A crescente participação do setor privado na educação superior, explica-se, pois, pelo fato de que o ensino superior já pode ser considerado

um dos negócios mais lucrativos do País evidenciado pela rápida expansão do mercado educacional brasileiro. “Enquanto de 91 a 97 o PIB cresceu 22,6%, os serviços educacionais evoluíram 24,5% no ensino médio e 24,2% no ensino superior, já representando 1% do PIB”. (Catani e Oliveira, 2000, p. 65)

De 1998 a 2000, as IES no país expandiram-se 21,27%, o que significa um incremento importante de novas IES, visto que, de 1990 a 1998, o percentual de crescimento atingiu apenas 6,0%. Segundo Ferreira (2002), referindo-se ao grande *boom* de novas IES, uma revista publicou que a proliferação de faculdades e de universitários nunca foi tão grande. A cada sete dias surgia uma instituição superior no estado de São Paulo, a cada 21, no Espírito Santo e no Paraná, a cada 31, em Santa Catarina e, a cada 40

⁵³ As instituições estaduais e municipais passam por alterações no que toca a sua natureza e caráter. Trata-se de instituições complexas, em que nem sempre natureza pública significa caráter público.

dias, no Distrito Federal e em Minas Gerais. Entre 1997 e 2000, as matrículas nas IES privadas cresceram 41%, ao passo que nas públicas aumentaram 18%. No Espírito Santo, entre 1998 e 2000, o número de instituições cresceu 141% e, em Santa Catarina, 153%.

É preciso acrescentar a esta análise que, apesar do aumento do número de universidades e de centros universitários, ainda predominam no Brasil as IES isoladas (Peixoto, 2004). Em 2000, de um total de 1.180 IES, 865 faculdades isoladas, 782 particulares (tabela 1). Em 2002 comparativamente ao ano de 2000, houve um aumento percentual de IES privadas na ordem de 38, 72%, ou seja, de 457 instituições. Em 2002, foram autorizadas 230 instituições — todas privadas; um crescimento de 19% em um ano, comparando-se com os dados de 2001 do censo do ensino superior. Em 2003, ocorreu uma diminuição do crescimento: apenas foram credenciados 118 estabelecimentos, mesmo assim ocorrendo uma expansão de 8%. Em 2004, estão tramitando no Conselho Nacional de Educação quase mil pedidos de credenciamento⁵⁴(Peixoto, 2004).

Tabela 1— Brasil — Instituições de ensino superior por organização acadêmica (2000/2002)

Ano	Instituição
	Total IES privadas IES Públicas % IES privadas
Universidades	2000
	2002
	2000
	2002
	2000
	2002
	2000
	2002
Centros universitários	156
	162
	85
	84
	71
	78
	54,00
	51,85
	50
	77
	49
	74
	1

⁵⁴ Os dados de 2003 e 2004 ainda não foram divulgados oficialmente pelo MEC.

	3
	98,00
	96,10
Faculdades integradas	
	90
	105
	88
	102
	2
	3
	98,00
	97,14
Faculdades/institutos/escolas	
	865
	1240
	782
	1160
	83
	80
	90,40
	93,54
C. de educ. tecnológica	
	19
	53
	0
	22
	19
	31
	0,0
	41,50
Total (Brasil)	
	1.180
	1637
	1.004
	1442
	176
	195
	85,09
	88,08

Fonte: Brasil, MEC/Inep, *Sinopse estatística da educação superior* (2000/2002). Dados organizados pela autora

Em 2002 analisando o segmento de universidades num total de 162, constata-se que a diferença não é expressiva entre os setores público e privado; desse número 48% são públicas e 52% privadas. A grande representatividade no total de IES privadas continua sendo de faculdades, institutos e escolas. Verifica-se que essas instituições representam um número de 1.240, respondendo por 75,74% do total. Desse contingente, 1.160 (93,54%) são privadas e 80 (6,45%) são públicas. De acordo com a tabela 1, em 2002, os centros universitários eram em número de 77, 4,70% do total de IES; 74 eram privados, 96,10%

desse segmento, e três públicos, representando 3,89%. Quanto às faculdades integradas (105), com uma representatividade de 6,41% do total, 102 eram privadas (97%) e três públicas (3%). Os centros de educação tecnológica, em número de 53, perfaziam 3,23% do total. Destes, 31 (58,49%) eram públicos e 22 (41,51%) privados. Em 2000 existiam 19 centros de educação tecnológica públicos e nenhum privado. Merece destaque o fato de que em 2000, pelo censo oficial da educação superior, só havia o registro de hum centro universitário público (tabela I); e em 2002 havia três. A criação exarcebada de centros universitários⁵⁵ deu-se em razão da autonomia dessas instituições (a mesma das universidades) para abertura de cursos e das poucas exigências em termos de qualidade. O crescimento do número de matrículas de 1999 para 2000 foi de 13,7%. De 2000 para 2002, observa-se um crescimento de 29,06% no número de alunos matriculados, com 783.668 matrículas a mais. Segundo o censo de 2002, houve 3.479.913 matrículas nos cursos de graduação presencial, sendo 2.428.258 em IES privadas e 1.051.655 em IES públicas, (tabela 2), representando um percentual de 69,77% dos alunos matriculados em IES privadas e de 30,23% em IES públicas. Esse dado não significa qualidade desse nível de ensino, já que o crescimento ocorreu direcionado para a rede particular; e não significa uma democratização no acesso ao ensino superior, pois coloca nas mãos dos empresários da educação, sobretudo a responsabilidade pela formação dos profissionais de nível superior (Peixoto, 2004).

Tabela 2 — Brasil — matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica — 2000/2002

Instituição	Total		IES privadas		IES Públicas		% IES privadas	
	2000	2002	2000	2002	2000	2002	2000	2002
Universidades	1.808.989	2.150.659	1.026.823	1.234.757	782.166	915.902	56,8	57,0
Centros Universitários	244.679	430.315	240.061	415.669	4.618	14.646	98,1	96,0
Faculdades Integradas	144.441	179.707	139.438	172.528	5.003	7.179	96,5	96,0
Faculdades/Institutos/escolas	478.814	676.053	400.897	599.240	73.917	76.813	84,4	88,0
C. de Educ. Tecnológica	23.322	43.179	-	6.064	23.322	37.115	-	14,0
Total (Brasil)	2.696.245	3.479.913	1.807.219	2.428.258	889.026	1.051.655	67,0	69,0

Fonte: Brasil, MEC/Inep, Sinopse estatística da educação superior (2000/2002). Dados organizados pela autora.

Analisando a tabela 2 pode-se constatar que embora as universidades públicas e privadas venham representando um percentual quantitativo inexpressivo em relação ao

⁵⁵ Cf. artigo Centros Universitários, de Padre Geraldo Magela Teixeira, do Conselho Estadual da Educação, no *Jornal Estado de Minas*, Belo Horizonte/MG, 22 dez./2003.

número total de IES no Brasil⁵⁶, perdendo terreno para os novos tipos de instituições decorrentes das novas políticas do ensino superior, em relação ao contingente do número de matrículas, é nessa modalidade institucional que há um maior número de alunos. Do total de matrículas em 2002, 2.150.659 estavam nas universidades, representando um percentual de 61,80% e desse contingente, pode-se constatar que 57,41% estavam nas universidades privadas e 42,58% nas públicas. De acordo com Aparecida Andrés (2002)

a explosão instituições e cursos de nível superior atingiu todo o País, com maior força nas regiões Norte e Nordeste, onde a demanda também era maior. A expansão ocorreu principalmente entre os estabelecimentos isolados..., mas a grande maioria das matrículas (...) ainda se concentra nas universidades e centros universitários. Esse novo cenário foi provocado principalmente pelo aumento nas taxas de atendimento no ensino médio. (11 set., 2002)

No que tange ao crescimento de número de matrículas em faculdades, institutos e escolas de 2000 para 2002, confirmando as constatações de Catani e Oliveira (2002, p. 51) houve um aumento nessas instituições de 201.239 matrículas, representando um percentual de crescimento de 42,38%, e que, desse total, 198.343 (41,77%) alunos ingressaram em IES privadas e 2.896 (0,61%) em IES públicas. Tratando-se dos centros universitários, que representavam, em 2002, 12,36% do total das matrículas, percebe-se um crescimento no número de matrículas nesses dois anos (2000-2002) de 194.392, ou seja, de 80,97% no setor privado. É interessante observar que apesar da supremacia do setor privado e do aumento de matrículas verificado nesses dois anos, houve um grande incremento das matrículas em centros universitários públicos. De 4.618 alunos matriculados em centros universitários públicos em 2000, em 2002 o contingente de alunos passou para 14.646 alunos, representando um aumento significativo de 10.028 (217,15%). Na somatória total, essas instituições cresceram, nesse período, 298,12%, sendo o aumento mais expressivo diagnosticado. Os centros de educação tecnológica representavam 1,24% do número total de matrículas em 2002. Desse total, os centros públicos representavam 85,95%, e os privados 14,04%. Deve-se destacar o número expressivo de matrículas nos centros de educação tecnológica privados, no ano de 2002, visto que, em 2000, não havia nenhuma matrícula registrada nesse setor, de acordo com os dados oficiais.

Analisando a tabela 3, verifica-se que, em 2000, as matrículas nos cursos de graduação apresentavam uma forte concentração na Região Sudeste, somando um total de 1.398.039, representando 51,9% das matrículas no país e, desse contingente, 78,2%

⁵⁶ Ver Tabelas 1 e 2.

encontravam-se em instituições privadas. Só o Estado de São Paulo detinha 818.304 das matrículas nos cursos de graduação (53,5%) da Região Sudeste, das quais 314.989 (38,5%) situavam-se na capital, e 503.315 (61,5%), no interior do estado (Brasil, MEC/Inep, 2000).

Um estudo da *Folha de S. Paulo* (30 jan. 2000) sobre a nova demanda de ensino superior apresenta a seguinte análise:

O ensino superior brasileiro cresce torto. Existe uma demanda e a explosão de novos cursos de nível superior. Essa realidade de expansão não está servindo para diminuir as desigualdades de oportunidades de aprendizado entre regiões brasileiras. A criação da maioria das novas vagas ocorre em Estados que já têm a maior oferta de faculdades para a população jovem. (p.3)

Tabela 3 — Brasil — matrículas em cursos de graduação por região (2000/2002)

	Região
	Total
	IES privadas
	IES Públicas
	% IES privadas
2000	
2002	
2000	
2002	
2000	
2002	
2000	
2002	
Norte	
115.058	
190.111	
43.646	
74.168	
71.412	
115.943	
37,9	
39,0	
Nordeste	
413.709	
542.409	
141.914	
225.764	
271.795	
316.645	
34,3	
41,6	
Sudeste	

1.398.039
1.746.277
1.093.348
1.412.646
304.691
333.631
78,2
80,9

Sul
 542.435
 677.655
 380.706
 500.183
 304.729
 177.472
 70,2
 73,8

Centro-Oeste
 225.004
 323.461
 147.605
 215.497
 161.729
 107.964
 65,6
 66,6

Total (Brasil)
2.694.245
3.479.913
1.807.219
2.428.258
1.114.356
1.051.655
67,1
69,8

Fonte: Brasil, MEC/Inep, Sinopse Estatística da Educação Superior (2000/2002). Dados organizados pela autora.

É possível observar que as regiões Norte e Nordeste possuíam, em 2000, o maior percentual de alunos nas instituições públicas, ao contrário das outras regiões com predominância nas IES privadas (Região Sudeste 78,2%, Região Sul, 70,2% e Região Centro-Oeste, 65,6%). Apesar da maior concentração de matrículas no Sudeste, em termos de crescimento em percentual de matrículas nessa trajetória, o crescimento mais expressivo ocorreu nas regiões Norte (21,9%) e Centro-Oeste (20,31%) (Brasil, MEC/Inep, 2000). Em 2002, uma análise comparativa, revela que se manteve a concentração das matrículas na Região Sudeste, representando um percentual de 50,1% do universo nacional. No que tange aos estados da federação, mantém-se a predominância do estado de São Paulo, com 988.696 matrículas, das quais 377.471 (38,1%) estão concentradas na capital e 611.225

(61,8%), no interior do estado. Desse total, 544.911 (55,11%) estão matriculados em universidades, sendo 230.309 (42,26%) na capital, e 314.602 (57,73%) no interior com a maioria dos alunos matriculados no período noturno (Brasil/MEC/Inep, 2002).

Analisando sistematicamente os dados constata-se que a Região Sudeste concentrava o maior número de matrículas, em 2002, como também o maior crescimento em número de IES, em relação ao ano de 2000. Comparando o crescimento das IES por regiões, entre os anos 2000 e 2002, pode-se verificar que na Região Norte ocorreu um aumento de 3,13% no crescimento do número de IES, na região Nordeste, de 8,38%, na Região Sudeste, de 14,66%, na Região Sul de 7,11%, e na Região Centro Oeste, de 5,42%. Como já foi mencionado, apesar da maior concentração de instituições de ensino superior e maior número de matrículas concentrarem-se na Região Sudeste, as regiões Norte e Centro-Oeste, o maior crescimento no percentual de matrículas, nesse período. Isso não se deu pela criação de novas IES, conforme tabela 4, mas mediante o aumento do número de cursos e vagas.

Tabela 4 — Brasil — instituições de ensino superior por região (2000/2002)

	Região
	Total
	IES privadas
	IES Públicas
	% IES privadas
Ano	
2000	
2002	
2000	
2002	
2000	
2002	
2000	
2002	
Norte	
46	
83	
33	
69	
11	
14	
71,7	
83,1	
Nordeste	
157	
256	
113	
205	
44	
51	
72,0	

80,1

Sudeste

667

840

595

763

72

77

89,2

90,8

Sul

176

260

142

225

34

35

81,0

86,5

Centro-Oeste

134

198

119

180

15

18

88,8

90,9

Total (Brasil)

1.180

1637

1.004

1442

176

195

85,1

88,1

Fonte: Brasil, MEC/Inep, Sinopse Estatística da Educação Superior por Região (2000/2002). Dados organizados pela autora.

Segundo Leher (2003), utilizando-se de organismos privados, os empresários do ensino articularam

uma “teia” de relações com o Estado, tendo como intermediários seus aliados na Presidência da República, na área Econômica, no MEC, no CNE, no setor previdenciário, no Ministério da Ciência e Tecnologia e nos partidos da base de sustentação dos governos federal e estaduais⁵⁷; falta de controle público sobre as mensalidades; isenções tributárias, inclusive da Contribuição Provisória sobre

⁵⁷ Entre 1996 e 2000 foram abertos 2.016 novos cursos superiores no país, com a permissão do CNE. Desse total, pelo menos 16% foram autorizados para o Grupo Objetivo. O relator Yugo Okida (membro do CNE) é sócio do empresário João Carlos Di Gênio, dono do grupo. (Revista Veja, 2 maio 2001, p. 105).

Movimentação Financeira (CPMF) e do salário-educação (2,5% sobre a folha de pagamento), para todas as instituições “sem fins lucrativos” como, no Rio de Janeiro, a Estácio de Sá, a Universidade e a Gama Filho; empréstimos a juros subsidiados, via (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) BNDES, superando, em dois anos, cinco anos de verbas de Outros Custeios das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes); renúncia de recolhimento previdenciário (permitindo uma “economia” de até 30% da folha de pagamentos); e, ainda, os repasses diretos de verbas públicas, por meio do crédito educativo e, a partir de 1999, do Financiamento ao estudante do ensino superior privado (Fies).(p.91)

A predominância de IES privadas na Região Sudeste promove uma disputa acirrada pelo mercado educacional, o que acarreta visões distorcidas do papel da educação para a sociedade. Nessa disputa pelo mercado, o ensino é tratado como mercadoria de consumo subsumida à lógica capitalista. De acordo com uma matéria da imprensa periódica, as universidades fazem *vale tudo* por aluno:

Grampos, acusações de espionagem, dossiês, suspeitas de *dumping*⁵⁸. (...) Na busca por mais (...) alunos, algumas instituições de ensino superior lançam mão de estratégias (...) comuns no mercado financeiro ou na concorrência entre grandes grupos empresariais. No Rio de Janeiro, uma das práticas denunciadas pelos reitores contra seus concorrentes é a espionagem... Uma outra queixa comum diz respeito aos preços abaixo da média de mercado... (Folha de S. Paulo, 8 jul., 2001).

Tratando-se do aumento expressivo de matrículas em cursos de graduação, conseqüência da expansão desenfreada de IES e da abertura de novos cursos, uma matéria da revista *Veja* (13 jun., 2001), intitulada: *Fim da farra – MEC suspende abertura de novos cursos superiores*, divulgou que o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 2001, resolveu organizar a política de abertura de cursos superiores. A reportagem diz o seguinte:

é uma medida sensata, mas chega depois de a porta ter sido arrombada. Na tentativa de aumentar rapidamente o reduzido número de vagas de ensino superior no país, o MEC acabou tropeçando na própria pressa. Em apenas cinco anos, mais de 4000 cursos foram autorizados, o que elevou em 42% o número de alunos...Seria um crescimento louvável, se tivesse vindo acompanhado de qualidade. Não foi (...) que ocorreu. Os dados do Provão⁵⁹ resumem o problema. A maioria dos 7.927 cursos avaliados entre 1996 e 2000 teve desempenho

⁵⁸ A Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, com uma estratégia de *marketing* agressiva, chegou em 2001, a oferecer cursos de graduação com mensalidades de apenas cento e quarenta e cinco reais. Por isso, foi acusada pelas concorrentes de estar fazendo *dumping*, ou seja, oferecendo cursos a preço abaixo do custo com o objetivo de minar a concorrência. (Folha de S. Paulo, Cotidiano, 3 ago, 2003).

⁵⁹ Como era denominado popularmente o Exame Nacional de cursos (ENC).

sofrível. Na ponta dos lápis, 5.969 deles se embolaram nos conceitos C, D e E. (p. 47)

Dados oficiais do Ministério da Educação demonstram que, em 1990, eram oferecidos 4.712 cursos no Brasil, e desse universo, 2.711 por IES privadas, isto é, um percentual de 57,53%. Em 2000, foram oferecidos 10.585 cursos, sendo 6.564 (62,01%) em instituições privadas; constata-se um aumento na ordem de 124,63%, ou seja, uma oferta de 5.873 cursos a mais do que em 1990. Em 2002, o número total de cursos oferecidos foi de 14.399, dos quais, 9.147 (63,52%) em IES privadas, havendo, portanto, um aumento em relação ao ano de 2000, de 36,03%, em um total de 3.814 cursos. Além disso, os cursos mais oferecidos pela rede particular de ensino superior em todas as regiões do país são: Direito, Administração, Contabilidade e cursos de formação de professores de curta duração (Brasil/MEC/Inep, 2000-2002), que não requerem grandes investimentos.

As IES particulares em sua grande maioria demonstram, de acordo com análise dos dados retirados do censo/1998-2002, que a qualificação docente, o regime de contrato e o tipo de educação que estão oferecendo ao mercado não se baseiam em um padrão de qualidade social. No que diz respeito a qualificação docente, os dados do censo de 1998 revelam também uma grande desproporcionalidade entre as IES públicas e privadas. O número de docentes com especialização, mestrado e doutorado nas IES públicas era 62% maior do que nas IES privadas. Em 2000 havia 55% mais professores qualificados na rede pública do que na rede privada, mantendo-se essa proporcionalidade em 2004, com o agravamento de que, na rede privada, em geral, não existe o comprometimento com programas de qualificação docente, nem com complementação de quadro de carreira (Peixoto, 2004). Quando se analisa a expansão de docentes no interior do país expressa por meio dos dados dos censos (1998-2000), verifica-se que ela vem se dando quase que exclusivamente na rede particular, fundamentalmente em IES do tipo não-universitário, nas quais se predomina o regime de contratação por hora-aula e com menor número de professores com cursos de mestrado e de doutorado.

Segundo o censo de 2002, as IES brasileiras registraram a formatura de 466.260 alunos. Destes, 315.159 (67,6%) concluíram os seus estudos em instituições privadas, em compatibilidade com os 69,7% de participação do setor. No entanto, verifica-se que em 1999 ingressaram 787.638 alunos e que somente 59% deles concluíram seu curso no tempo mínimo. Também, pode-se constatar que, apesar da grande expansão de cursos e do aumento de vagas nas IES existentes, houve uma diminuição na relação candidato vaga nas IES privadas — em 1998 existia 2,2 candidatos por vaga e essa proporção caiu para 1,6,

em 2002; nas públicas, ocorreu exatamente o contrário — a proporção candidato/vaga vem crescendo ano a ano, desde o início da década de 1990, e em 2002, apresenta 8,9 candidatos por vaga, incluindo nesse número todos os processos seletivos (Brasil/Mec/Inep, 2002).

Existem evidências de consolidação do mercado da educação superior privada. Em 2004, as dez maiores IES particulares brasileiras têm mais de 440 mil alunos matriculados (20% do mercado particular de alunos) e faturam mais de 2,5 bilhões de reais por ano, o que corresponde ao faturamento de 21% do total desse mercado. A Unip fatura 378 milhões de reais por ano, seguida da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), com faturamento de 345 milhões de reais; a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) tem um faturamento anual de 258 milhões de reais, ao passo que a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) fatura 212 milhões reais; a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) possui um faturamento de 189 milhões de reais por ano e a Universidade do Vale do Itajaí (Univali), 172 milhões; a Mackenzie, o Centro universitário Nove de Julho (Uninove) e a Universo faturam respectivamente, 162 milhões, 151 milhões e 126 milhões de reais por ano (Monteiro e Braga, 2004).

Pode-se constatar que parte significativa do aumento da demanda para o ensino superior privado deveu-se à expansão do ensino médio público, que atualmente oferece um número superior a 2,5 milhões de egressos aptos a pleitearem uma vaga no ensino superior. No entanto, problemas já são evidentes, visto que o aumento dessa demanda para o ensino médio foi ocasionado pelo aporte, de alunos de baixa renda, que dependerão de financiamento para cursarem o ensino superior. Assim, o ensino superior privado brasileiro vive um momento ímpar e paradoxal. Mesmo com o registro de altas taxas de crescimento da demanda de alunos (média de 11,5% ao ano, nos últimos quatro anos) há vagas ociosas. O percentual de vagas ociosas (31%), o índice de inadimplência (30% a 40%) e ainda as taxas de evasão (50% em quatro anos) levam à percepção de que o setor privado não tem muito a comemorar, e também muito com o que se preocupar (Monteiro e Braga, 2004). Parece um despropósito esse tipo de análise de um setor que no ano de 2001 possuía mais de dois milhões de alunos matriculados em suas 1.208 instituições e que, em 2002, possuía 2.428.258 alunos matriculados em suas 1.442 instituições (Brasil, MEC/Inep, 2001/2002).

Esses são alguns dados que revelam que a expansão do ensino superior no Brasil vem se dando de forma articulada com a política mais geral de orientação neoliberal. Demonstra um descaso com as futuras gerações de profissionais e com um projeto de desenvolvimento autônomo do país. Trata-se de uma expansão antidemocrática e

privatista, além de quase exclusivamente empresarial mercantil, responsável por 78% das matrículas. A política de privatização do ensino superior moldou um complexo sistema privado que atualmente possui características novas e revela uma tensão constante. As chamadas instituições comunitárias foram, com raras exceções, alterando seu caráter, transformando-se em universidades lucrativas. E nas filantrópicas, existe uma enorme diversidade, isto sem falar nas modalidades estruturais e administrativas e de exigências entre os diferentes tipos de instituições de ensino superior (Peixoto, 2004, p. 45).

4 A expansão da educação superior privada em Goiás na década de 1990

Para realizar uma análise da expansão do ensino superior privado em Goiás adotou-se a premissa de que era necessário buscar a articulação desse processo, observando suas particularidades em consonância com o movimento de expansão que vem se dando no contexto nacional, conforme abordado neste trabalho. Dourado (2001) considera que

as políticas expansionistas mediante ações de interiorização do ensino superior em Goiás, vinculadas ao poder municipal, situam-se no âmbito global das políticas educacionais em curso no País, na medida em que as políticas desencadeadas no estado de Goiás não são autônomas, mas apresentam-se inseridas na lógica global do Estado brasileiro, guardadas as suas particularidades históricas e, conseqüentemente, a sua função social. (p. 12)

Goiás é um estado que vem crescendo vertiginosamente. Sua economia vem se destacando em vários setores, despertando o interesse de investidores nas mais diversas áreas. Assim, o desenvolvimento econômico aliado à implementação das políticas públicas do governo federal, direciona para um processo de expansão do ensino superior privado, com fins lucrativos, ocorrido no estado, sobretudo na segunda metade da década de 1990, que possibilitaram um processo de “flexibilização, de avaliação e de acirramento da competição entre as IES” (Dourado e Oliveira, 2000, p. 87).

Constata-se que, em 1979, o estado de Goiás possuía 11 IES distribuídas em cinco municípios. Entre 1979 e 1991, esse número passou para 31, expressando um crescimento de 181,82%. Dentre as instituições, havia três universidades, nove autarquias estaduais, 11 faculdades municipais e oito instituições isoladas de ensino superior conforme quadro 1. (anexo 1) e 17 municípios dispunham de IES. As cidades que reuniam o maior número de instituições eram: Goiânia, Anápolis, Rio Verde e Itumbiara (Ferreira,

2002). Esse número manteve-se até 1996. Goiás entrou em uma fase expansionista acelerada após a promulgação da nova LDB e dos decretos dela decorrentes, encaminhando uma clara política de expansão do sistema superior de ensino, especialmente no que se refere às IES privadas. Entre 1988 e 1998 (Brasil, MEC, Inep, 1998), em Goiás, o crescimento das matrículas nesse setor alcançou 55,40%. Nesse mesmo período, o país apresentou uma expansão de matrículas da ordem de 41,39%. O período de maior incremento de matrículas em Goiás ocorreu entre 1997 e 1998, com um aumento de 12,76%. Em Goiânia, a expansão de novas IES privadas com fins lucrativos iniciou-se a partir desse mesmo período, e então a expansão vinha ocorrendo apenas no interior do estado (Brasil/MEC/ Inep, 1998 *apud* Ferreira, 2002).

Em 1999, Goiás possuía 42 IES, apresentando um crescimento de 35,48% em relação a 1991 (Brasil/MEC/ Inep, 1999 *apud* Ferreira, 2002). Desse universo, 29 eram IES privadas. O quadro 2 (anexo 2) apresenta as IES privadas no estado de Goiás no final da década de 1990. Tais dados não incluem duas universidades com sede em outros estados⁶⁰, isto é, a Universo e a Unip. A Universo estabeleceu-se em Goiânia em 1996 e a Unip, em 1999. Das IES privadas existentes em Goiás, em 1999, a Universidade Católica de Goiás (UCG) é confessional, católica e *sem fins lucrativos*⁶¹. São, também, confessionais: a Faculdade Evangélica de Anápolis, cuja mantenedora é a Associação Educativa Evangélica, bem como as IES que possuem como mantenedora a Comunidade Evangélica Luterana de São Paulo: Faculdades Integradas do Planalto Central, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itumbiara, Faculdade de Administração de Empresas de Itumbiara e Faculdade de Ciências Agrárias de Itumbiara, todas localizadas na cidade de Itumbiara-GO.

Segundo Ferreira (2002), a reforma administrativa que foi implementada pelo governo estadual, no final da década de 1990, favoreceu a transformação da Universidade Estadual de Anápolis (Uniana) em Universidade Estadual de Goiás (UEG), mediante a Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999, que, “ao dispor sobre a organização, administração

⁶⁰ Elas possuem sede em outros estados do país e estabeleceram seus *campi* em Goiânia, seguindo diretrizes da direção geral (Universo/São Gonçalo/RJ e Unip/São Paulo/SP). Encontram-se inclusas nos dados oficiais do *Anuário estatístico de Goiás*, porém não fazem parte dos dados oficiais do Censo da Educação Superior (Brasil/ MEC/Inep).

⁶¹A UCG nasceu da Faculdade de Farmácia, Filosofia, Ciências e Letras, implantada em 1949, com os cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e História. Dez anos após, ela se juntaria a outras faculdades (de Ciências Econômicas, de Belas Artes, de Serviço Social e de Direito) e, também, ao Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais para formarem, sob a coordenação da Sociedade Goiana de Cultura (entidade criada pelo arcebispo Dom Fernando Gomes dos Santos), a Universidade de Goiás, reconhecida pelo Decreto nº 47.042, de 17/10/1959. Posteriormente, o nome foi alterado para Universidade Católica de Goiás (Baldino, 1991).

direta, autárquica e fundacional do poder executivo, alterou a lógica de organização das IES estaduais isoladas, agrupando-as na recém-criada universidade, centrada no modelo *multicampi*” (Dourado e Oliveira *apud* Ferreira, 2002, p. 86.).

Dessa forma, de acordo com dados oficiais, havia em Goiás no ano de 2000, 35 IES, sendo 26 privadas representando 74,29% do total. Na capital, o setor privado contava nesse ano com cinco faculdades particulares com fins lucrativos e uma universidade confessional, a UCG. As instituições privadas mencionadas são: a Fach, (1973), a Faculdade Objetivo (1988), a Faculdade Cambury (1998), a Faculdade Padrão de Ciências Humanas (1998), e a Faculdade Alfa (2000). De 2000 para 2002, verifica-se um aumento de 21 IES privadas o que vem representar um percentual de expansão de grande relevância (60%), e, sobretudo, por se dar num curto espaço de tempo. Nesses dados não constam a Universo e a Unip como já assinalado. Também não constam nos dados oficiais a presença do Centro de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet)⁶² e da Escola Superior de Educação Física⁶³ (Esefego), (Brasil, MEC/Inep, 2000/2002). O fato de alguns dados não constarem do censo oficial, e também a pouca estabilidade de algumas instituições no mercado, dificulta uma análise fidedigna dos números da expansão de IES.

De acordo com os dados da tabela 5 pode-se verificar que de 1996 para 2002 houve um aumento de 21 IES, o mesmo ocorrido desde 2000, ou seja, um crescimento de 60%. Observa-se também um grande aumento no número de cursos ofertados, ou seja, 215 cursos a mais, representando um percentual de 127,44%. Constata-se também, um maior *ciclo* expansionista a partir de 1999. No que tange ao número de matrículas, houve um crescimento de 193,54% em relação a 1996. Analisando especificamente o ano de 2002, complementando os dados da tabela 5, verifica-se que das 56 IES existentes, 13 encontravam-se instaladas na capital e 43 no interior. Das IES instaladas na capital, 11 são privadas e 2 públicas, com a ausência da Unip e Universo⁶⁴, pelas razões apontadas. Estas, contudo, aparecem no quadro 3⁶⁵ (anexo 3). Das IES privadas, nove são particulares e duas, comunitárias/confessionais/filantrópicas. Já no interior, encontram-se instaladas 43 IES, sendo 35 privadas e 8 públicas. Das instituições privadas, 32 são particulares.

⁶² Esse centro foi criado em 23 de setembro de 1909, na antiga capital do estado de Goiás (Vila Boa), com o nome de Escola de Mestres e Artífices. Foi transferida para Goiânia, em 1942, como Escola Técnica Federal de Goiás. Passou a designar-se Centro de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO) em 22 de março de 1999. Mudando de perfil, a partir do segundo semestre de 1999, a instituição passou a oferecer cursos superiores de Tecnologia, além de cursos técnicos e do ensino médio. (Ferreira, 2002, p. 88).

⁶³ Esta IES pública foi criada em 1962. Em 1999 foi incorporada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) como unidade universitária.

⁶⁴ Com sede em outros estados do país.

⁶⁵ O Quadro 3 (anexo 3) mostra as IES privadas existentes em 2002 (Goiás/Seplan/Sepin, 2003)

Tabela 5 — Expansão da rede de ensino superior em Goiás**Ano****IES****Matriculas****Concluintes****Cursos****1996**

35

40.640

5.959

169

1997

35

46.806

6.005

166

1998

38

52.777

7.067

177

1999

42

57.634

7.761

219

2000

35

72.769

8.188

296

2001

47

88.923

—

—

2002

56

119.297

15.131

533

Fonte: Jornal O Popular, 11set. 2002.

OBS: O número de concluintes é sempre relativo ao ano anterior. A queda do número de IES verificada entre 1999 e 2000 deve-se ao processo de fusão de 13 IES estaduais em uma única instituição.

Três são comunitárias/confessionais/filantrópicas. Na capital, há 167 cursos, sendo 58 oferecidos em instituições públicas e 109 em instituições privadas. No interior, existem 269 cursos em IES públicas e 97 cursos em IES privadas somando um total de 533 cursos.

Com esses dados confirma-se a tendência da interiorização em Goiás verificada no resto do país. O maior número de cursos oferecidos em IES públicas deve-se ao fato da expansão da UFG e da UEG com *campis* no interior do estado (Brasil/MEC/Inep, 2002). Quanto à organização acadêmica, percebe-se a ausência em 2002 de centros universitários em Goiás e de faculdades integradas na capital, como também uma supremacia sinalizando de encontro com os dados nacionais, de faculdades, institutos e escolas, privadas, perfazendo 87,8% do total geral dessas instituições (Brasil, MEC/Inep, 2002). Deve-se ressaltar que em julho de 2004, os dados oficiais já registram 68 IES no estado, isto é, um aumento de 21,42% em menos de dois anos (Brasil/MEC/Inep, 2004). Desse número constam 4 centros de educação tecnológica, 2 centros universitários, 50 faculdades, 2 faculdades integradas, 6 institutos ou escola superiores e 3 universidades, mantendo o predomínio de faculdades, institutos e escolas, numa representatividade de 82,35%, nº um pouco inferior ao ano de 2002. (Brasil, MEC/Inep, 2004).⁶⁶

Quanto às matrículas, os números apontavam, em 2002, 119. 297 em cursos de graduação presenciais, sendo 64.136 na capital e 55.161 no interior. Na capital, havia 14.455 alunos matriculados em IES públicas e 49.681 em IES privadas, sendo 16.191 em IES particulares e 33.490 em IES comunitárias/confessionais e filantrópicas. No interior, 35.203 alunos matricularam-se em IES públicas e 19.958 em IES privadas, sendo 15.906

⁶⁶ É necessário esclarecer que o MEC ainda não divulgou o censo do ensino superior de 2004. Os dados demonstrados encontram-se disponíveis no *site* <<http://www.Educacaosuperior.Inep.Gov.Br./funcional/lista-ies.asp>>. Consulta em 11 de julho de 2004.

em instituições particulares e 4.052 em instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Tabela 6 — Matrículas em cursos de educação superior no estado de Goiás (1996/2002)

	Goiás	
	Pública	Privada
Ano		
Total		
Total		
Fed.		
Est.		
Mun.		
Total		
Part.		
Com. /Conf. /Fil.		
1996		
43.706		
21.405		
10.144		
6.992		
4.269		
22301		
22.301		
—		
1997		
46.806		
21.278		
10.080		
6.941		
4.257		
25.528		
25.528		
—		
1998		
52.777		
23.408		
10.795		

7.798

4.815

29.369

29.369

—

1999

57.634

22.628

11.713

9.008

1.907

35.006

11.915

23.091

2000

72.769

25.845

12.403

11.372

2.070

46.924

17.122

29.802

2001

88.923

35.122

14.409

18.352

2.361

53.801

22.157

31.644

2002

119.297

49.658

15.261

31.575

2.822
69.639
 32.097
 37.542

Fonte: Goiás/Seplan/Sepin/Gerência de Estatísticas Socioeconômicas – 2003.

Analisando a tabela 6, constata-se, em 2002, um aumento de 99,72% de matrículas em relação ao ano de 1996, preponderantemente no setor privado, durante todo o período. E nesse setor, a partir de 1999, nota-se o crescimento das privadas comunitárias/confessionais/filantrópicas (Goiás/Seplan/Sepin, 2003).

Os cursos oferecidos pelas IES privadas com fins lucrativos, com exceção da Unip, estão concentrados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, em sua maioria. Destacam-se os cursos de Administração em diversas habilitações (Geral, em *Marketing*, em Comércio Exterior e em Finanças), de Direito, de Ciências Contábeis e de Pedagogia, sinalizando a mesma direção dos cursos oferecidos em âmbito nacional (Goiás, Seplan/Sepin, 2003).

4.2 A situação dos docentes no contexto da expansão

Em 2002, havia um total de 7.513 docentes, e 16,70% desse contingente eram graduados, 43,44% especialistas, 29,35% mestres e 10,27% doutores. Seguindo a tendência nacional, nota-se que está havendo uma preocupação crescente com a capacitação profissional. De 1996 para 2002, houve um aumento de 28,71% no número de docentes graduados, de 123,34% no de especialistas, de 264,25% no de mestres e de 320,65% no de doutores. Embora ainda predominem professores especialistas, o aumento do percentual de professores com mestrado e doutorado foi mais expressivo.

Tabela 7 — Total de docentes universitários por nível no estado de Goiás (1996/2002)

Ano
Total
S/ Graduação
Graduação
Especialização
Mestrado
Doutorado

1996
3.545 (1)
—
975
1465
607
184

1997
3823 (2)
—
888
1.656
844
302

1998
4.170 (3)
—
802
1.756
916
389

1999
4.310
—
719
2.044
1.073
474

2000
5.231
—
1.044
2.329
1.336
522

2001
5.873

01
 1.014
 2.578
 1.666
 614
 2002
 7.513
 01
 1.255
 3.272
 2.211
 774

Fonte: Goiás, Seplan/Sepin, Gerência de Estatísticas Socioeconômicas, 2003. Obs: docentes em exercício e afastados.

- (1) Inclusos na somatória 314 docentes afastados.
- (2) Inclusos na somatória 133 docentes afastados.
- (3) Inclusos na somatória 306 docentes afastados.

Sabe-se, no entanto, que as IES privadas contratam professores em regime de horistas e apesar de algumas se preocuparem com a qualificação de seus profissionais, preenchida a porcentagem necessária exigida pela LDB, contratam preferencialmente especialistas⁶⁷.

Para as faculdades que almejam tornarem-se universidades, há uma preocupação maior com a formação de doutores, visto que um dos critérios para tal é a exigência de um corpo docente formado predominantemente por mestres e doutores bem como a exigência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos quais, as aulas devem ser ministradas por professores doutores que estejam vinculados à instituição. Em seu conjunto as IES privadas (particular, confessional, comunitária e filantrópica) no plano estadual, encontram-se ainda muito distantes das Ifes, sobretudo, em relação ao quantitativo de professores doutores.

No que se refere às IES privadas, em Goiás, existia em 2002, a mesma tendência observada em nível nacional, ou seja, essas instituições contavam com um corpo docente formado em sua maioria por especialistas. A tendência, no entanto, era que esse quadro apresentasse mudanças, uma vez que as instituições de ensino superior privadas,

⁶⁷ O art. 52 da nova LDB prevê, dentre outras, para o funcionamento de universidades, a exigência de um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado e um terço do corpo acadêmico em regime de tempo integral. (Brasil, 1996).

mediante as exigências da nova LDB (Brasil, 1996) e aos processos de verificação *in loco* das condições da oferta, vêm procurando alterar essa situação buscando docentes já qualificados no mercado de trabalho. Tais exigências fazem com que os docentes das IES privadas com fins lucrativos procurem alternativas de formação *stricto sensu*, em que pese a quase inexistência de uma política de formação e qualificação docentes nas IES privadas do estado de Goiás. Observa-se também, que os professores dessas instituições, são contratados preferencialmente em regime de trabalho horista. Em uma análise das questões assinaladas, um periódico local publicou um artigo intitulado as seguintes considerações:

perdem os professores que, submetidos a condições de trabalho aviltantes, não recebem incentivos para sua qualificação profissional (mas cobranças sim); têm regime de trabalho horista (em Goiás, 39,63% dos docentes destas instituições são horistas, enquanto que nas públicas este número é de 12,77%); convivem, com a instabilidade, via demissões regulares; submetem-se a estruturas acadêmico-administrativas antidemocráticas; sofrem redução de salários, em função de fechamento de cursos e/ou turmas; não recebem integralmente os direitos trabalhistas. (Santana e Silva, 2004)

5 Goiânia no contexto de expansão do ensino superior privado em Goiás

Segundo Chaul (1997), Goiânia constituiu-se capital do estado de Goiás representando um discurso de mudança, de progresso e modernidade. Apesar da feição urbana, manteve sempre suas características rurais. O discurso de modernidade era expresso por uma sociedade da época (1930-1940) de sua fundação que escondia em suas raízes o fazendeiro por detrás do profissional liberal: “Tratava-se de uma mentalidade urbana com os pés plantados em solo rural. Tal mesclagem (urbano-rural) pode, até os dias atuais, ser notada nas várias facetas da cidade que se tornou Goiânia”. (p. 223-224) Cidade jovem, em constante crescimento, é um município com capacidade para conquistar e seduzir empresários das diversas áreas, do estado e do país, a investirem no setor educacional. Com a transferência da capital do país para Brasília, Goiânia passou a ser mais conhecida em território nacional. Destaca-se muitas vezes nesse cenário em matérias ligadas à educação, isto é, por meio de programas de bolsas universitárias do governo estadual, como pelo índice de aprovação de alunos goianos em vestibulares de universidades em âmbito nacional.

No que concerne ao ensino superior, a cidade de Goiânia teve sua primeira universidade com a criação da UCG, como já dito, em 1959. Em 1960, criou-se a UFG e em 1962, a Esefego. A cidade manteve esse quadro até a criação, em 1973, da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (Fach), instituição de ensino superior privado com fins lucrativos. Na década de 1980, estabeleceu-se em na cidade a Faculdade Objetivo, também privada com fins lucrativos. Na década de 1980 o estado de Goiás viveu um processo expansionista do ensino superior que, conforme já indicado, não se estendeu à capital. A cidade manteve-se alheia a essa expansão que ocorreu em cidades do interior do estado em um processo de interiorização e de privatização de instituições de ensino superior públicas, mediante a criação das fundações educacionais. Segundo Dourado (1997),

o processo de redefinição política em Goiás, na década de 80, acena com indicações de políticas educacionais que apontam para a expansão do ensino superior. Destaca-se, nesse período, a ênfase nos discursos de defesa do desenvolvimento regional e da necessidade de expansão, entendida, nesse contexto, através do estabelecimento de política de interiorização do ensino.(p.8)

A política de interiorização do ensino superior consolidou-se com a criação de faculdades estaduais e de fundações municipais em cidades consideradas como pólos econômicos (Dourado 1997). Goiânia permaneceu na década de 1980 e início da seguinte, com as 5 IES , dentre elas, duas privadas com fins lucrativos.

A década de 1990 trouxe para o município uma nova realidade do ensino superior mediante um processo expansionista das IES com fins lucrativos, decorrente das novas políticas educacionais que orientaram uma reconfiguração do ensino superior privado, nos moldes empresariais, atraindo investimentos de empresários locais e de outros estados. Dessa forma, o município inseriu-se no processo nacional de expansão desse nível de ensino, sobretudo no final dos anos 90, incentivado pelas políticas públicas que direcionam a expansão por meio de processos de flexibilização, de avaliação e de competição entre as IES. Nesse período, foram criadas em Goiânia três IES privadas com fins lucrativos: Primeiramente, a Faculdade Cambury (1998), seguida pela Faculdade Padrão (1998) e Faculdade Alfa (2000). Também, duas universidades com sede em outros estados estabeleceram seus *campi* no município, no decorrer de 1990 e início de 2000 — a Universo (1996) e a Unip —, em 1999 (Gomes, 2002)⁶⁸.

⁶⁸ A Unip em 2001 contava com 38 *campi* no país, um deles localizado em Goiânia. A Universo, instalada em Goiânia em 1999, foi a primeira instituição privada a estabelecer *campi* fora de sua sede, localizada em

Quadro 1 — Goiânia – instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos, criadas e estabelecidas em Goiânia, no final década de 1990 e início de 2000

Nome das IES	Primeiro Vestibular	Autorização
Faculdade Cambury	13 e 14 de agosto de 1998	Portaria nº 805/98 e nº 853/98
Faculdade Padrão	23 de dezembro de 1998	Portaria nº 1.459/98
Faculdades Alfa	16 de julho de 2000	Portaria nº 443/2000
Universo	1996	<i>Campus</i>
Unip	1999	<i>Campus</i>

Fonte: Dados fornecidos pelas IES (Banco de dados de dissertação/Nedesc *apud* Gomes, 2002, p. 105).

Pode-se dizer que o processo de expansão do ensino superior privado em Goiânia, de acordo com as tendências nacionais, foi estabelecido em três vertentes: pela criação de novas IES no município, pela instalação de IES que já possuíam *campi* em outras cidades e pela criação de novos cursos e aumento de vagas nas IES privadas existentes e nas IES criadas durante década de 1990.

No final dessa década, existiam em Goiânia 11 IES — uma universidade pública federal, uma universidade privada confessional, duas universidades privadas particulares (*campi*), uma IES pública estadual, seis IES privadas particulares e o Cefet. Para ilustrar os dados dessa expansão galopante, em 2002, já se encontravam estabelecidas 16 IES na capital de Goiás. E em dados mais recentes, segundo listagem de um periódico goianiense, já existem 21 IES funcionando em Goiânia, conforme quadro 4 (anexo 4), porém apenas 18 delas constam dos dados oficiais do Inep por terem sede na capital. Também entram nessa listagem as duas IES instaladas no município de Aparecida de Goiânia-Go. Assim, houve um crescimento em número de IES na ordem de 90,90% em cinco anos (Brasil/MEC/Inep, 2004).

Em conseqüência do processo de expansão, o estado de Goiás teve um incremento de novas IES privadas e a criação de novos cursos e vagas em unidades instaladas. No final da década de 1990, o ensino superior em Goiânia, sobretudo o ensino particular com fins lucrativos, seguindo as tendências do estado de Goiás, apresentou um

São Gonçalo/RJ. A mantenedora da Faculdade Padrão atuava na educação desde a década de 1980, com o colégio Padrão Universitário, vindo a fundar uma faculdade em 1998. O Instituto Cambury atuava também na educação, desde a década de 1990, por meio de cursos de pós-graduação e a faculdade foi criada em 1998. A história da Faculdade Alfa está diretamente vinculada às famílias Alves e Faria que possuem longa tradição na área empresarial no estado de Goiás. Iniciaram suas atividades como proprietários de um armazém, transformando-se depois no maior grupo atacadista de secos e molhados da América Latina e gestores da rede de supermercados (Alô Brasil), de revendas de autos e caminhões, de indústria de água mineral, de laboratório farmacêutico, concessionários da Coca-Cola e consultorias empresariais. Fundaram a faculdade em 2000 (Gomes, 2002).

surpreendente crescimento, que se deu pela criação de novos cursos e pelo aumento de vagas nas IES privadas já instaladas. O processo de expansão das IES particulares com fins lucrativos, na década de 1990, foi objeto de estudo de Gomes (2002). Esta pesquisadora levantou dados importantes sobre a expansão de vagas e de cursos, com autorização do MEC, de cinco IES privadas: a Universo, entre 1996 e 2001, aumentou seus cursos em 450% e suas vagas em 198,36%; a Unip, entre 1999 e 2001, atingiu um crescimento de cursos de 122,22% e de vagas, de 60,71%; a Faculdade Padrão, entre 1998 e 2001, aumentou seus cursos em 300% e suas vagas em 410%; a Faculdade Alfa, entre 2000 e 2001, aumentou seus cursos em 333,33%, e suas vagas em 261,71%; e a Faculdade Cambury, entre 1998 e 2001, aumentou seus cursos em 200 %, e suas vagas em 310% (Gomes, 2002). Mediante essa expressiva expansão de vagas e de cursos, um periódico local publicou uma matéria que caracteriza o ensino como um *negócio* em expansão, ressaltando que,

a indústria do conhecimento fatura R\$ 432,7 milhões por ano em Goiânia [colégios de ensino fundamental, médio e faculdades privadas]. Um segmento goiano que ignorou as últimas crises na economia brasileira (racionamento de energia, alta dos juros e dólar) e mostra uma expansão de dar inveja a qualquer setor econômico tradicional do Estado. (O Popular, 10 mar., 2002, p. 8)

Borges (2003) referindo-se ao exame vestibular para o processo seletivo do primeiro semestre de 2004, indica um número próximo a 15.000 vagas ofertadas, computadas entre nove IES privadas instaladas na capital e duas em cidades próximas, Anápolis e Aparecida de Goiânia (p. 3). O acesso ao ensino superior, porém, leva atualmente ao paradoxo da existência de vagas e da falta de condições financeiras da população para cursá-lo. Sobre essa questão, uma revista de circulação nacional divulgou que o número de estudantes universitários

cresceu 76% entre 1992 e 1999, mas esse número não significou o ingresso, na mesma medida, dos menos favorecidos ao 3º grau. A proporção de alunos universitários procedentes da camada dos 20% mais ricos da população aumentou de 67% para 70% no período. Ao mesmo tempo, a presença dos 20% mais pobres sofreu queda de 1,3% para 0,9%. O número de vagas nas universidades [era] escasso (...) mesmo para os mais abastados...[Porém], quando as universidades passaram a receber mais alunos – as escolas privadas – os lugares foram ocupados pelos mais ricos. (Veja, 5 jul., 2002, p. 113)

Nesse contexto, com uma ociosidade entre 30 e 40% do número de suas vagas, em 2004, as IES privadas lutam no mercado educacional *criando estratégias para atrair*

seus clientes, (o que já vinha ocorrendo) como, por exemplo: vestibulares de vagas remanescentes; existência de várias *chamadas de alunos*, em razão da desistência de alunos aprovados; inscrições para o processo seletivo em *shoppings centers*; descontos na taxa de inscrição antecipada para o exame vestibular; cursos e turnos de estudo com preços diferenciados; intenso uso dos meios de comunicação para divulgar as *qualidades diferenciadas* das IES privadas: implementação de uma variedade de opções para uma clientela homogênea: implementação de cursos de graduação, de pós-graduação *lato e stricto sensu* e de cursos superiores seqüenciais dentre outros.

Em Goiânia, as faculdades com fins lucrativos vêm, de um modo geral, distribuindo suas vagas entre os turnos matutino e noturno, embora preferencialmente ofereçam cursos noturnos. Os cursos mais ofertados são o de Administração em suas diversas modalidades (Marketing, Finanças, Comércio Exterior, etc.), Publicidade e Propaganda, Pedagogia e Ciências Contábeis. Até 2002, houve uma grande oferta acompanhada também por uma demanda expressiva para os cursos de Turismo e Hotelaria. Atualmente esse mercado em Goiânia encontra-se saturado tendo 09 cursos voltados para essas áreas, contabilizando em torno de 14 cursos no estado de Goiás.

Goiás vem sendo considerado um pólo universitário da região Centro-Oeste e Goiânia “é o aporte intelectual que sustenta esta forte premissa de capital dos estudos em nível superior” (Diário da Manhã, 24 out. 2002). Dessa forma, no terceiro capítulo deste trabalho poderá ser mais bem compreendida a ascensão do ensino superior privado em Goiânia, a forma como as IES privadas vêm se estruturando e se consolidando no mercado educacional e o papel que elas representam no contexto do ensino superior brasileiro por meio do estudo de caso da Faculdade Cambury.

Capítulo III

A Faculdade Cambury no Contexto de Expansão do Ensino Superior Privado em Goiás

As dificuldades enfrentadas pela Cambury foram, a meu ver, a grande quantidade de IES existentes e a necessidade de se ter um projeto estruturado que pudesse, realmente, estar criando uma capacidade de atender a nossa clientela, que é o alunado. E acho que isso ainda está em processo de

construção. Todo o modelo de percepção universitária que eu tenho visto quer ser diferente; mas ser “diferente”...e daí? Não é só querer ser diferente, é poder cada vez mais realmente estar formando pessoas e auxiliando-as a enfrentar a diversidade da vida, principalmente, no sentido de elas poderem gerar seu próprio sustento, ou seja, seu próprio emprego. (Giuseppe Vecci, entrevista concedida em 12 maio 2004)

Este capítulo descreve e analisa o processo de criação da Faculdade Cambury (1998) e sua inserção no mercado do ensino superior em Goiás na década de 1990. Assim, foram investigadas as origens dessa instituição, seu passado recente e sua concepção de ensino como IES privada, objetivando compreender seu papel no atual contexto da educação superior brasileira. Buscou-se mostrar que seu projeto político-pedagógico (PPP) articula-se com as atuais políticas educacionais voltadas para a educação superior, visto que seus gestores se propuseram a criar uma faculdade voltada para negócios, na área de Gestão de Organizações. O capítulo está organizado em nove itens: 1) Considerações iniciais; 2) O Instituto Cambury Ltda; 3) Concepção que orienta a Faculdade Cambury; 4) Apresentação da Faculdade Cambury; 5) Contexto institucional; 6) Cursos oferecidos pela Faculdade Cambury; 7) Corpo docente; 8) Corpo discente; 9) Configuração da Faculdade Cambury em 2004.

1 Considerações iniciais

A Faculdade Cambury (FC) é uma organização de ensino superior privada (OES), com fins lucrativos. O Instituto Cambury S/C Ltda (ICSC) e a FC têm como proprietários e diretores Giuseppe Vecci⁶⁹ e Vivianne de Araújo Almeida Vecci⁷⁰, *casados*. Giuseppe Vecci é diretor licenciado do instituto e da faculdade desde sua escolha, em

⁶⁹ Giuseppe Vecci, um dos proprietários da FC nasceu em Itauçu-Go. É bacharel em Economia pela UCG, com especialização na área de Planejamento. Foi diretor e professor do Instituto Cambury, consultor de empresas, de entidades e de organizações públicas; Presidente do Conselho Regional de Economia – 18ª Região (1986-1987); Secretário de Planejamento do Estado de Goiás (1989-1991); Diretor de Planejamento e Normas do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS/SAS/1995). Escreveu alguns artigos, dentre os quais, podem ser citados: Planejamento estratégico para Goiás (*O Popular*, ago. 1984), O Panorama da economia goiana (*O Popular*, fev. 1992) e A inserção de Goiás na globalização – uma visão econômica, artigo de um livro a ser publicado pela UFG-GO. (Faculdade Cambury de Formosa. *Projeto político pedagógico* – PPP, 2001)

⁷⁰ Vivianne de Araújo A. Vecci nasceu em Goiânia-Go. Bacharelou-se em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (1984); especializou-se em Administração de Empresas pela Fundação Armando Álvares Penteado (São Paulo/convênio Faap/Cambury-1996). Foi técnica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (1981), técnica-administrativa no Projeto/Convênio Embratur/Goiastur – Empresa de Turismo do Estado de Goiás (1982-1992). Foi professora de Inglês do Colégio Moisés Santana (1981-1983) (FC-Formosa, PPP, 2001).

1998, para Secretário de Planejamento do governo estadual. Com a continuidade da gestão desse governo, G. Vecci assumiu a Secretaria da Fazenda do Estado de Goiás, cargo que ainda ocupa⁷¹. Vivianne Vecci é diretora geral do Instituto e da FC. É também presidente da atual entidade mantenedora.

À época de implantação da FC, existiam em Goiânia quatro instituições privadas de ensino superior. Destas, três podem ser caracterizadas como privadas com fins lucrativos: Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (Fach;1973); Faculdade Objetivo (1988); e Universidade Salgado de Oliveira (Universo;1996). A Universidade Católica de Goiás (UCG; 1959) pode ser caracterizada como privada confessional e filantrópica. Supõe-se que essas IES estivessem, no momento de criação da FC, em processo de reconfiguração de seus projetos político-pedagógicos para adequação às novas políticas educacionais, tanto que, para a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (Fach), o ano de 1999 foi,

um momento delicado, por encontrar-se com quatro avaliações negativas no *provão*, sobretudo no curso de Direito, que é o carro-chefe da faculdade; sofreu ameaças de fechamento dos seus cursos por parte do MEC; sentiu a repercussão da ampla divulgação na mídia das suas notas e precisou disputar candidatos com várias instituições recém-instaladas e estruturadas nos moldes da nova legislação educacional. Nesse novo contexto, novas necessidades passaram a ser percebidas pelos mentores da mantenedora, exigindo deles mudanças para adaptar-se a uma nova realidade. (Ferreira, 2002, p. 152)

Assim, a FC, diferentemente das demais IES mencionadas, já nasceu como *organização*, assim como as demais IES privadas que a sucederam, isto é, uma empresa regida pelas “idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (Chauí, 1999, p. 218-219).

2 O Instituto Cambury Ltda.

O Instituto Cambury Ltda. (ICL), do qual se originou a faculdade, foi fundado como uma entidade educacional com fins lucrativos. Estabeleceu-se na forma de uma sociedade comercial, por quotas de responsabilidade limitada⁷². Na fala de sua diretora (V. Vecci; entrevista concedida em 14 abr. 2004) o nome Cambury apareceu assim:

⁷¹ Julho de 2004.

⁷² O Instituto Cambury Ltda. é uma sociedade comercial de direito privado, inscrita no Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda – CGC/MF – com o nº 26.721.076/0001-08. Em 2000, alterou a razão social para Centro Tecnológico Cambury Ltda. Seu contrato social e alterações encontram-se

no início a Cambury Consultoria tinha um sócio que conhecia a praia de Cambury, em São Paulo. Achamos o nome interessante e ficamos sabendo que se tratava de um nome de origem indígena [em razão de] um rio que segundo a lenda, muda seu curso a cada sete anos. Coincidentemente, a Faculdade Cambury foi implantada sete anos depois da criação do instituto.

O instituto foi fundado com o objetivo de “atender às necessidades de conhecimento, fornecendo informações, tecnologia e orientação para o desenvolvimento das pessoas e das organizações, evoluindo como empresa voltada para resultados satisfatórios”.⁷³ Inicialmente, suas atividades concentravam-se nas áreas de consultoria, de pesquisa e de projetos. Posteriormente, passou a incluir atividades de capacitação e de treinamento. Segundo G. Vecci (entrevista concedida em 12 maio 2004), os fatos ocorreram do seguinte modo:

iniciamos em 10 de abril de 1991 com o objetivo de consultoria propriamente dito⁷⁴. Calcados na experiência que eu tive em nível de governo, vislumbramos a possibilidade de consultoria em sistemas econômicos de gestão. Em 1992, vimos que esse foco não era um nicho que nos levaria a um processo maior. Isso nos levou a trabalhar com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), o que resultou em uma percepção mais empresarial da nossa parte, para as questões de capacitação e treinamento. Assim, no fim de 1992, o Instituto Cambury continuou com alguns projetos de consultoria, mas começou a trabalhar também com treinamento.

Na área de pesquisa e consultoria, realizou vários trabalhos para órgãos públicos e privados. Dentre eles podem ser citados: a) *pesquisas* — *A cidade que queremos*, para a Câmara Municipal de Goiânia (1992); *Pesquisa sócio-econômica do Nordeste Goiano*, para a Secretaria do Entorno e Nordeste Goiano (1997) e *a pesquisa da satisfação de clientes* (1997); b) *consultorias* — *Manual de orientação à iniciação empresarial*, para o Banco de Desenvolvimento do Estado de Goiás (1992); *Programa de qualidade total para micro e pequenas empresas*, para o Sebrae-GO (1993); *Programa de Ação*, para a Câmara Municipal de Goiânia (1993); e *Desenvolvimento municipal/geração de renda*, para a Prefeitura de Mineiros-GO em 1997 (FC – Formosa, PPP, 2001).

Em 1993, o instituto dedicou-se a áreas de treinamento e capacitação, embora ainda realizasse alguns projetos de consultoria. Nesse mesmo ano, criou o Centro de

arquivados na Junta Comercial de Goiás. Em 2001, foi criado o Instituto Cambury S/C Ltda – CNPJ: 03.887.6661/0001-79 — sociedade civil de direito privado. Foi criado desvinculado do Centro Tecnológico Cambury Ltda, ficando responsável pelos cursos de pós-graduação que já vinham sendo oferecidos desde 1994. (Faculdade Cambury, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2002).

⁷³ Faculdade Cambury (FC) de Goiânia, *projeto Político Pedagógico* (PPP), 1997.

Ensino Tecnológico Cambury (Cetec), com o “propósito de aprimorar novas tecnologias de ensino no campo da especialização e aperfeiçoamento profissional” (FC/PDI, 2002, p. 47). O ICL passou a partir de 1993, a oferecer: a) *cursos abertos de especialização e aperfeiçoamento*, que variavam de 110 a 180 horas de duração⁷⁵, como o Curso Intensivo de Inglês para Dirigentes (1996) e o de Gestão Ambiental (2000); b) *cursos abertos de atualização*, que variavam de 16 a 60 horas, como o Curso de Controle de Tesouraria (1995), o de *Telemarketing* (1996), e o de Qualidade Total no Serviço Público (1997); c) *cursos fechados*, como o de Redação e Técnica Empresarial, para a Assembléia Legislativa de Goiás (1995); o de Planejamento Estratégico, para o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS, 1996); o de Habilidades Gerenciais, para a Caixa Econômica Federal (CEF, 1996); o de Gestão de Contratos Administrativos, para a Empresa de Saneamento de Goiás (Saneago, 2000); o de Gestão Pública, para o Tribunal de Contas da União (TCU, 2000), entre outros (FC-Formosa, PPP, 2001). Realizou ainda fóruns e seminários, dentre os quais, o seminário Como entender as inovações do ICMS em Goiás em fevereiro de 1995; o I, II e III Fóruns de Recursos-Humanos do Centro-Oeste (respectivamente em maio de 1994 de 1995 e de 1996); e o I, II e III Seminários de Planejamento Estratégico, (respectivamente em fevereiro de 1995 e março de 1997 e 2000). (FC-Formosa, PPP, 2001).

Em 1994, o ICL já era o órgão privado que mais promovia processos de treinamento e de capacitação em Goiânia. Segundo G. Vecci (entrevista concedida em 12 maio, 2004), a equipe que organizava seus seminários, além de contar com a participação de professores do lugar, contratava outros, nomes conhecidos em nível nacional, como, por exemplo, Marco Aurélio Viana⁷⁶. Um outro professor, doutor em Gestão da Qualidade, deu cursos em algumas empresas a convite do ICL. Como era professor da União Educacional de Brasília (Uneb), em meados de 1994, propôs uma parceria (Uneb/Cambury) para a realização de um curso de pós-graduação em Goiânia. G. Vecci relata:

Alugamos na época um imóvel na Avenida T-7 esquina com a rua T-30. Não tínhamos dinheiro para nada. Reformamos o espaço. Lá cabiam quatro salas de

⁷⁴ Inicialmente o instituto foi instalado no Setor Sul, onde funcionou até o final de 1994.

⁷⁵ Esses cursos eram considerados cursos de especialização até a promulgação da Resolução CNE/CES, nº 1 de 3 de abril de 2001 (Brasil, MEC, CNE, 2001). O seu art. 10 dispôs que os cursos de pós-graduação devem ter duração mínima de trezentos e sessenta horas, não computados o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência do docente, e nem o reservado obrigatoriamente para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

⁷⁶ Nome reconhecido na área de Administração de Organizações. Tem formação e livros publicados em Administração em Marketing.

aula. Fizemos apenas duas e montamos uma biblioteca pequenininha... E iniciamos ao final de 1994 o curso de pós-graduação em Gestão da Qualidade. No início do curso, já tínhamos uma ambiência maior, dava para fazer mais duas salas. Já tínhamos a cara de uma escola pequenininha. (Entrevista concedida em 12 maio 2004)

Na parceria Uneb/Cambury foi oferecido pelo ICL o primeiro curso de pós-graduação em *Qualidade e Produtividade* (1994-1995). Esse curso é o mesmo ao qual G. Vecci se refere na citação acima como curso de pós-graduação em Gestão da Qualidade. Desse convênio, resultou apenas esse trabalho. Em 1995, vislumbrando a oportunidade de trabalhar com cursos de pós-graduação, G. Vecci buscou outros contatos com alguns amigos, que foram feitos na época em que ele era Secretário de Planejamento do Estado de Goiás (gestão Henrique Santillo). Dessa iniciativa, resultou uma aproximação com a Fundação Armando Álvares Penteado (Faap). Antes, entretanto, de falar sobre os resultados do contato Faap/Cambury, Vecci acrescentou: “É importante ressaltar, pois, eu me esqueci de dizer, que, em 1991, eu tinha uma sociedade com o Cândido [que já faleceu]. [Vivianne só entrou em 1992]. O ICL, quando iniciou contava, além de mim, com o Cândido e [o Flávio]. Em 1992, ficamos apenas nós, eu e a Vivianne”. E, então, prosseguindo, afirmou:

a Faap colheu informações sobre nós e fizemos uma parceria para dois ou três cursos em 1995. Em 1996, ficamos quase que sozinhos na área de Gestão Empresarial. Em 1997 já tínhamos muitos concorrentes. A Universidade Católica de Goiás que voltou com cursos de pós-graduação, a Fundação Getúlio Vargas, etc⁷⁷. Em 1997, a Regina⁷⁸, consultora até hoje na área de comunicação da Cambury, *sugeriu que abrissemos uma faculdade*. Ela vinha em 1996, dar aulas pela Faap, e com aquele jeito dela meio esparolado, martelava na mesma tecla com a gente para montar uma faculdade. Nós argumentamos com ela que não havia possibilidade. Ela via nossas instalações na T-7, não tínhamos recursos. E ela falava: — “não, vocês dão um jeitinho, eu tenho um amigo que faz projetos, monta isso, faz aquilo”. *No início de 1997, tomamos uma decisão: montar um projeto*. (G. Vecci, entrevista concedida em 12 maio, 2004).

O ICL, situado em um bairro muito movimentado de Goiânia, contava com seis salas de aula em 1997. Não era um local adequado para o funcionamento, nem possuía instalações apropriadas para a implantação de uma faculdade. Nessa época, o foco em treinamento diminuiu e o instituto trabalhava basicamente com cursos de pós-graduação

⁷⁷ De acordo com informações da Coordenação do Instituto Cambury (jun., 2004) os cursos oferecidos nessa época eram na área de Administração de Empresas.

⁷⁸ A consultora é Maria Regina Neto, doutora em Comunicação Social. Na ocasião, dava aulas de Planejamento Estratégico pela Faap em cursos do Instituto Cambury. É consultora da FC desde 1999, com a criação do curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda.

*lato sensu*⁷⁹, realizando, em média, sete cursos por ano. Esses cursos foram realizados por meio de convênios firmados com várias instituições de ensino: a) com a Fundação Armando Álvares Penteado (Faap) — cursos de *Administração de Empresas* (três turmas), *Administração de Marketing* (três turmas), e *Administração de Recursos Humanos* (duas turmas), formando a última turma em 1999; b) com a Universidade do Estado de Goiás (UEG) — cursos de *Administração de Recursos Humanos* (três turmas) e *Administração Estratégica em Marketing* (quatro turmas), com término em 2000; c) com a Associação de Apoio à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (Fundac/ECA/USP) — curso de *Gestão em Turismo* em 2000 e 2001 e de *Gestão em Turismo e Hotelaria* em 2001 e 2002 (FC-Formosa, PPP, 2001).

No decorrer de sua existência, o ICL, por meio de sua atuação, agrega valores aos que o procuram pela oferta de cursos e serviços. Desde 1994, quando começou a oferecer cursos de pós-graduação, mais de mil alunos já se formaram. Como já informado, em 2000, o instituto alterou sua razão social para Centro Tecnológico Cambury Ltda (CTCL) e, em 2001, foi criada outra empresa, o Instituto Cambury S/C Ltda. (ICSC) que se tornou responsável pela continuidade dos projetos de cursos de pós-graduação.

3 Concepção que orienta a Faculdade Cambury

Nesse contexto, induzido pelas sugestões da consultora mencionada, foi desenvolvido um projeto de criação da faculdade que deveria funcionar em um prédio que não era de sua propriedade. O projeto foi enviado ao MEC que o aprovou, ainda em 1997. O projeto original da FC propunha a criação de dois cursos: Turismo e Administração Geral. Indagada sobre a concepção de ensino superior e sobre os critérios que orientaram a escolha desses primeiros cursos, a diretora da organização respondeu:

Os alunos que nos procuravam para fazer os cursos de pós-graduação encontravam-se afastados do acadêmico e afastados da prática de mercado. Pensamos em uma nova forma de ensino superior onde desde o início os alunos pudessem aliar a teoria à prática. *A evolução tecnológica é muito rápida; empresas e organizações não podem esperar pela prática das pessoas. As pessoas é que precisam estar no tempo das organizações.* Pautados nisso, é que pensamos os cursos de Administração e Turismo. Administração, porque já era

⁷⁹ Cursos de Pós-graduação com carga horária de 360 horas. O instituto promovia os cursos que eram realizados e reconhecidos pelas instituições parceiras. Professores e material didático também eram de responsabilidade das instituições: União Educacional de Brasília (Uneb), Fundação Armando Álvares Penteado (Faap), Universidade do Estado de Goiás (UEG) e Associação de Apoio à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (Fundac/ ECA/USP).

a nossa área de *negócios*; e Turismo, por não existir nenhum curso de Turismo em Goiás, pela necessidade do mercado, pelo potencial regional ainda pouco explorado, e pela inexistência de profissionais capacitados para alavancar o turismo local e regional. (Vivianne Vecci, entrevista concedida em 14 abr. 2004; grifos nossos)

G. Vecci (entrevista concedida em 12 maio 2004), afirmou que, embora o projeto tivesse sido aprovado pelo MEC, as instalações em que estavam não comportava uma faculdade. Não havia espaço e nem ambiência. Após procurar um local adequado, alugaram um prédio no Setor Sol Nascente, no qual funcionava uma antiga fábrica de sapatos. De acordo com suas palavras, o espaço alugado “era a maior sujeira do mundo, pois, o *negócio* que lá funcionava estava parado há três anos”. Os novos inquilinos reformaram o prédio para a realização do exame vestibular. O MEC demorou a aprovar o funcionamento dos cursos, e o primeiro exame vestibular só aconteceu no segundo semestre de 1998. Sobre o momento em que a FC foi credenciada pelo MEC, G. Vecci, afirmou:

quando os consultores e especialistas do MEC vieram para avaliar a faculdade e a aprovaram, para nós foi, talvez, um dos momentos mais ímpares. É importante ressaltar que, naquela época, as IES de Goiânia, eram as tradicionais: a UFG, a UCG e a Faculdade Anhanguera. A única instituição que já existia e não era tradicional era a Faculdade Objetivo. *Aí entrou no mercado a Cambury, que foi a primeira dentro da nova visão do MEC a se instalar em Goiânia.* A percepção que nós tínhamos, a filosofia que nós tínhamos, estava ancorada na nossa missão. Nosso objetivo com a criação da Faculdade Cambury foi montar uma faculdade voltada para *negócios*, na área de gestão de organizações, quer seja na esfera pública ou na esfera privada. (Entrevista concedida em 12 maio 2004; grifos nossos).

É curioso observar que, ao se referir à criação da FC, G. Vecci (assim como a diretora, em sua fala já citada) o fez utilizando a mesma linguagem com a qual se referiu à fábrica de sapatos — um *negócio*, sinalizando que essa *organização* nasceu como expressão de interesses empresariais capitalistas. Nesse sentido, procurou *estruturar-se* de acordo com as *novas políticas educacionais* oriundas da reforma do Estado, em curso desde 1990, que estimularam as IES privadas a assumir uma *nova identidade*. Essas IES deveriam nortear-se por um processo de *mercantilização*, de *racionalização* em suas formas de *organização* e de *gestão*, perseguindo, como objetivos maiores, o *lucro* e a *expansão do capital*, conforme já discutido nos capítulos I e II deste trabalho. A esse respeito, Fonseca (1992) comenta:

as instituições privadas não são exteriores ao modo de produção capitalista, uma vez que sua lógica está subordinada à racionalidade desse sistema. Embora diferenciadas nos seus aspectos constitutivos, possuem a mesma lógica capitalista, tanto na personalidade jurídica de instituições privadas como na relação com o Estado e ainda na defesa de princípios que regem a iniciativa privada. Denota-se a característica de escola empresa, explicitada por parte dessas escolas, sobretudo pela promoção, acumulação e reprodução de seu capital. (p. 26)

Buscando aprofundar um pouco mais a compreensão dessa nova identidade, Chauí (1999) mostra que as instituições sociais transformadas em *organizações* sociais são entidades administradas pelo movimento capitalista, que tem a propriedade de transformar toda e qualquer realidade “em objeto do e para o capital⁸⁰”. Dessa forma, tudo é convertido em mercadoria avaliada por um sistema universal de equivalências, oferecida no mercado com valor de troca. Esse valor de troca da mercadoria deve ser bem administrado para gerar lucro. A prática contemporânea da administração, segundo a autora, parte de dois pressupostos: toda dimensão da realidade é equivalente a qualquer outra e por esse motivo é administrável de fato e de direito e os princípios administrativos são os mesmos em toda parte, porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras. Assim, uma sociedade capitalista produz e troca equivalentes, e suas instituições são, por isso mesmo, também equivalentes. Se a sociedade entende a educação como mercadoria equivalente a outra qualquer, é possível administrar uma IES segundo as mesmas normas e critérios com que se administra uma *fábrica de sapatos*, por exemplo.

Nesse sentido, a educação administrada como mercadoria requer uma atualização constante em tecnologia e informações para sobreviver no mercado competitivo, levando a um *rejuvenescimento da teoria do capital humano*, que concebe, nos novos moldes neoliberais, dentre outros ideários, o fim da estabilidade no emprego visto que “a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão-de-obra e produz [por isso] o desemprego estrutural” (Chauí, 2003, p.8). Miranda (1997) assinala que, no campo da educação, se deve questionar a diferença entre informação e conhecimento, pois na atual sociedade capitalista a informação tornou-se condição de sucesso, lucro e poder para os governos, empresas, instituições e indivíduos. Para esta autora, informações,

⁸⁰ Segundo Chauí (1999), a Escola de Frankfurt mostrou que a idéia de administração é inseparável do modo de produção capitalista como produção de equivalentes para a troca. O capitalismo estabeleceu um equivalente universal – a mercadoria dinheiro – como instrumento generalizado e generalizador da troca de equivalentes e garantiu que o mercado fosse o espaço de produção e de distribuição dos equivalentes. A universalização dos equivalentes faz que tudo seja equivalente a tudo, e é essa homogeneidade que permite introduzir a administração como um conjunto de regras e de princípios formais, idênticos para todas as instituições sociais (não há diferença administrativa entre uma escola ou uma montadora de veículos ou um *shopping center*), e é a ação administrativa que transforma uma instituição em uma organização.

porém, expressam realidades ou fragmentos instantâneos da realidade, ao passo que a tarefa original de produzir conhecimentos se soma àquela que obriga a coletar as informações produzidas não avaliando apenas os dados disponíveis, mas os métodos empregados para obtê-los. Dessa forma, as organizações sociais passam a confundir produção de *conhecimento* com reprodução de *informação* cuja assimilação é exigida permanentemente no mundo globalizado e em constante transformação. Entretanto,

a universidade é um *locus* privilegiado de produção de conhecimento [cuja] responsabilidade é qualificar novas gerações, mediante um ensino vinculado à responsabilidade de produzir conhecimentos. Ensino sem pesquisa é mera reprodução e capacitação de quadros (...) É claro que a Universidade também produz informações. Isso é parte de sua tarefa. (...) Mas a sua ação está longe de se esgotar aí. (Miranda, 1997, p.1)

Assim, passa-se a confundir *educação* com *reciclagem*, renomeada como *educação permanente ou continuada*. Segundo Chauí (2003), “é necessário uma adaptação às mudanças incessantes, se quiser manter-se ativo no mercado de trabalho” (p. 8). Para a autora, no entanto, dificilmente pode-se usar a expressão *educação permanente*, porque “educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (...). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente” (p. 8). Chauí (2003), afirma ainda que “a absorção do espaço-tempo do capital financeiro” a que estão submetidas as organizações sociais faz que no “plano da docência seja abolida cada vez mais a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as origens dessas questões” (p. 8). O mercado da moda, para a autora, conduz ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, ou seja, *a formação* que só ocorre “quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade” (Chauí, 2003, p.8-9).

4 Apresentação da Faculdade Cambury

Em 1998, conforme foi sinalizado, o ICL obteve aprovação para pôr em funcionamento os primeiros cursos de graduação propostos — Turismo e Administração Geral — dando início, por meio deles, às atividades da FC em Goiânia com o “objetivo de

formar profissionais capacitados nas áreas gerenciais” (FC, PDI, 2002, p. 47). Seu primeiro exame vestibular foi realizado em 13 e 14 de agosto de 1998, e desde então, os processos seletivos vêm ocorrendo semestralmente. Em 1999, foram autorizados novos cursos, o de Administração com habilitação em *Marketing*, em Administração *Financeira* e em *Comércio Exterior* e o curso de *Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda*.

A FC de Goiânia encontrava-se instalada inicialmente numa área de 5.276,14m² em um prédio de três andares, possuindo ao todo 29 salas de 70m² cada uma⁸¹ e praticamente, não havia departamentos, somente a Diretoria, a Coordenação Geral/acadêmica⁸², a Coordenação de Cursos e a Secretaria Geral. Com o crescimento da organização, tornaram-se necessárias outras funções para dar suporte às atividades acadêmicas. Dessa forma, em 2000, no primeiro andar encontravam-se instaladas a Recepção, a Secretaria Geral, a Coordenação Acadêmica, a Tesouraria, a Administração financeira, além das salas de aula dos cursos de graduação (em número de oito), do Laboratório de Informática, dos sanitários e dos bebedouros. No segundo piso, ficavam a Diretoria, a Coordenação Geral de Ensino, o Instituto Cambury, a recepção da diretoria, a Coordenação de Cursos, a Assessoria de Planejamento, Contabilidade, o Setor de Recursos Humanos, a Coordenação de Estágio, a Assessoria de Comunicação e *Marketing*, além da Biblioteca, das instalações sanitárias e dos bebedouros. Na área externa, havia uma lanchonete, nos fundos. No subsolo⁸³, estava instalado o auditório com capacidade para 280 pessoas⁸⁴. Os laboratórios de fotografia, turismo e o de publicidade e propaganda que também existiam na época, foram transformados em laboratórios para os cursos tecnológicos⁸⁵. Havia uma copiadora e também seis salas de aula, que nos finais de semana eram utilizadas para as aulas dos cursos de pós-graduação.

Em 2001, foi criada uma outra unidade, consolidando o programa de expansão e de interiorização da instituição, situada no município de Formosa-GO, escolhido porque, além de possuir um grande potencial turístico, é considerado, por sua posição estratégica, o portal de entrada do Nordeste goiano. Inicialmente, também foram oferecidos os cursos de graduação em Administração Geral e Turismo (FC, PDI, 2002, p. 78). O ano de 2002 foi

⁸¹ A FC localizava-se à Av. T2, nº 3.551, Setor Sol Nascente, Goiânia -GO.

⁸² Funções inicialmente acumuladas em uma mesma coordenação.

⁸³ Esse piso foi alugado em 1999.

⁸⁴ O auditório encontra-se ainda instalado e em pleno funcionamento.

⁸⁵ A FC, ao receber autorização para a oferta de cursos superiores em Tecnologia em 2002, já se encontrava na nova sede e essas instalações foram reformadas para o funcionamento dos laboratórios dos cursos tecnológicos de Hotelaria e Gastronomia.

marcante para a FC, pois, além da mudança para a nova sede⁸⁶, obteve o reconhecimento de seus primeiros cursos de graduação oferecidos em Goiânia. Seguindo a tendência das políticas educacionais que estimulam a abertura de cursos superiores profissionalizantes com menor duração, o Centro Tecnológico Cambury Ltda. (CTCL) recebeu também nesse ano autorização para o funcionamento de cursos superiores de Tecnologia que tiveram início em 2003. A Unidade Tecnológica funcionava na antiga sede, oferecendo os cursos Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Serviços Executivos, Hotelaria e Gastronomia, em turno vespertino e/ou noturno. Em julho de 2004, essa unidade transferiu-se para a sede no Setor Jardim Goiás, devendo permanecer na Av. T2, e somente até o final do ano, as aulas práticas laboratoriais. No segundo semestre de 2004, está sendo oferecido o curso superior de Tecnologia em Fotografia e Imagem. No início de 2004, a FC passou a oferecer também os cursos de graduação em Jornalismo, Arquitetura e Urbanismo e Fisioterapia, na sede em Goiânia, e a FC Cambury de Formosa os cursos Tecnológicos de Hotelaria e Gestão de Serviços Executivos.

5 Contexto institucional

As diretrizes institucionais da FC encontram-se norteadas, inicialmente, em seu projeto político-pedagógico (PPP), elaborado em 1997, e que a ela deu origem. Posteriormente, outros dois documentos — o *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) 2002/2006 e o *Regimento Interno* (RI), aprovado pela Portaria nº 1.714, de 3 de julho de 2003 (Brasil, MEC, 2003) — passaram a orientar seu funcionamento. Segundo o PPP original da organização, a FC foi criada tendo como principal compromisso a formação do aluno. Nesse sentido, consta no referido documento que todas as ações da faculdade: “serão orientadas para a facilitação do aprendizado e à formação de profissionais com consciência crítica de suas responsabilidades” (FC, PPP, 1997, p. 33-34).

Em 2002, com o crescimento da instituição, aliado às exigências das políticas educacionais para a educação superior, a FC elaborou o 1º *Plano de Desenvolvimento Institucional* (FC, PDI, 2002), visando estabelecer diretrizes e ações para a organização,

⁸⁶ A mudança para a nova sede ocorreu, em julho de 2002. Seu endereço é Avenida Fued José Sebba, c/ rua 24, qd. A - 16, n. 1.184, Jardim Goiás. Goiânia - GO.

durante o quinquênio⁸⁷. Foi fundamentado nos resultados da avaliação institucional realizada nos últimos três anos, em que foi feito o diagnóstico dos ambientes externo e interno, detectando oportunidades e ameaças do mercado, os pontos fortes e fracos da organização. (FC, PDI, 2002, p. 5). Encontra-se registrado neste documento que “O PDI a partir de agora [abril, 2002] deverá ser o documento norteador das ações da FC, que tem procurado trabalhar em conformidade com as orientações emanadas do MEC” (FC, PDI, 2002, p. 60). De acordo com o plano, a FC almeja “constituir-se em um centro de referência de Ensino Superior na área de Gestão de negócios, na região Centro-Oeste, nos próximos cinco anos” e tem como *missão*⁸⁸ “atender às necessidades de conhecimento, fornecendo informações, tecnologia e orientação para o desenvolvimento de pessoas e organizações *evoluindo como empresa voltada para resultados satisfatórios*” (p. 11-12). Assim, ainda segundo o documento, fica evidenciado nas propostas curriculares de seus cursos, que a FC “é sensível ao momento sócio-econômico do país e do estado de Goiás”, proclamando “ser necessária ousadia para romper a histórica clivagem existente entre pressupostos teóricos e filosóficos da educação superior e as necessidades práticas impostas pelo mercado de trabalho”. No sentido indicado, a FC vem procurando acompanhar de perto as mudanças do contexto social, político, econômico, cultural e empresarial do país e de Goiás (FC, PDI, 2002, p. 11).

A FC nomeia como um diferencial de seus cursos a associação *teoria e prática*, centrando suas ações e sua gestão na busca da *excelência*, referenciando como *critérios de qualidade em educação*: a superação de padrões, a *consistência* com foco no *cliente*, a eficiência e a eficácia, visando a melhoria contínua, em uma abordagem sistêmica da organização, a busca do reconhecimento social, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, por meio da ênfase à comunidade local (FC, PDI, 2002).

Está implícita no PDI a idéia da competência, voltada para um ensino de qualidade, capaz de habilitar o aluno para o ingresso na profissão em *condições competitivas e com possibilidades de sucesso* inculcando no aluno uma consciência de

⁸⁷ O plano foi elaborado pela Coordenação Geral de Ensino, pela Assessoria de Planejamento e pela subcomissão especial designada pela direção da faculdade para dar cumprimento à legislação pertinente (pareceres do Conselho Nacional de Educação, resoluções do MEC e leis e decretos federais) (FC, PDI, 2002).

⁸⁸ A difusão do termo *missão* é recente no Brasil, embora seja amplamente utilizada em documentos internacionais (BM, Unesco, MEC e Ifes em geral). Vem sendo propagado exatamente no processo de instituição da reforma do Estado e parece sinalizar a redefinição da *vocação* de cada IES, vinculando-se, além disso, ao processo de alteração do padrão de gestão das Ifes, objetivando a implementação de um programa de *qualidade total* adequado à gestão dessas instituições. Deve-se ressaltar ainda, que boa parte dos pesquisadores da educação superior também utiliza o termo *missão* sem, contudo, evidenciar qualquer preocupação com sua representação do ponto de vista ideológico (Catani e Oliveira, 2002).

comunidade, de participação, de flexibilidade e, sobretudo de *práticas criativas e empreendedoras* (Gomes, 2002). Para atingir seus objetivos, uma das características utilizadas pelas IES privadas, como mecanismo de diferenciação e competição com a concorrência, é a excessiva burocratização, desperdiçando um tempo precioso que poderia ser aproveitado para ações realmente relevantes, como ensino e pesquisa, dentre outras. Para essas organizações, burocratização significa *qualidade*. No caso da FC, alguns professores vêm demonstrando um profundo descontentamento com o controle e a burocracia instaurados, conforme explicitado na fala da professora A:

Na nova sede passam muitas circulares. Não dá tempo de se absorver tudo. Na T-2 mandavam *e-mail* com antecedência. Agora, muitas questões são passadas de última hora, o que só dificulta. A faculdade cresceu muito (...). Foi se organizando aos poucos, mas perdeu a característica familiar; hoje há muitas regras, está muito automatizada. Controle demais, bedel⁸⁹ na porta, muita reunião, a questão do ponto que não se pode assinar antes nem depois, dificulta a flexibilização das aulas. *Ensino não é computador*. A sala de aula não é mais tão respeitada quanto era na T-2. Às vezes a aula se estendia em uma hora, e ficávamos lá debatendo o assunto. Hoje, esse horário para tudo, prejudica o ritmo das aulas. Precisaria haver mais flexibilização das coordenações geral e acadêmica. (Professora A, entrevista concedida em 17 abr. 2004; grifos nossos)

Analisando o contexto atual, pode-se inferir que a qualidade de ensino tão difundida é medida por critérios de controle burocráticos em que professores se vêem enredados em um emaranhado de normas que na prática dificultam cada vez mais essa *pretensa* qualidade de ensino. O controle do ponto, por exemplo, que em algumas IES já se faz por controle eletrônico (digital), dificulta a relação aluno/professor, levando o último a estar sempre preocupado com o corte do ponto, o que não significa, porém, que o professor não deva ser pontual. Quer dizer, que às vezes, o aluno precisa de um contato maior com o professor para tirar alguma dúvida, por exemplo. Os alunos reclamam, nas avaliações internas, da falta da disponibilidade extraclasse do professor, quando necessitam esclarecer algumas dúvidas, por exemplo. As OES, no entanto, exigem essa disponibilidade, avaliando-o permanentemente em vários aspectos. Diante de tanta burocracia não há nada que se possa fazer. Os professores sentem-se permanentemente vigiados, tornando-se, em razão disso, desmotivados para dispensar maior atenção ao aluno.

⁸⁹ Existem dois funcionários para dar apoio técnico aos professores nos corredores em que se localizam as salas de aula e um *especificamente* para anotar os horários em que os professores entram e saem das aulas. Da mesma forma, no pátio interno também fica um funcionário para *controlar tudo* o que acontece na instituição. Na antiga sede, o funcionário do pátio apenas oferecia apoio técnico aos professores. No período

5.1 Estrutura organizacional

De acordo com o *Regimento Interno* (RI) da FC, sua estrutura organizacional constitui-se dos seguintes órgãos: Conselho Superior, Conselho Acadêmico e de Ensino, Diretoria, Coordenações, Órgãos de Apoio Administrativo (FC, RI, 2003, art. 3).

O *Conselho Superior*, órgão maior de deliberação da Faculdade, é assim constituído: Direção, Coordenação Administrativa e Financeira, Gerência Administrativa e Financeira, Coordenação Geral de Ensino, Coordenação Acadêmica, Coordenação de Curso, Secretaria Geral, Assessoria de Planejamento. Dele participam dois representantes do corpo docente, um representante da mantenedora por ela indicados, e a Coordenação dos Cursos Tecnológicos. Cabe ao diretor designar os membros do Conselho Superior, indicados na forma deste artigo (FC, RI, 2003, art. 5).

O *Conselho Acadêmico e de Ensino*, órgão técnico de coordenação e assessoramento em matéria didático-científica, é assim constituído: Direção, Assessoria de Planejamento, Biblioteca, Coordenação Acadêmica, Coordenação Administrativa e Financeira, Coordenação de Cursos, Coordenação de Estágio, Coordenação Geral de Ensino, Coordenação dos Laboratórios, Coordenação do Núcleo de Pesquisa, Coordenação de Recursos Humanos, Coordenação da Sociedade Empreendedora Cambury (Semp), Gerência Administrativa e Financeira, Secretaria e Coordenação dos Cursos Tecnológicos (FC, RI, 2003, art. 8).

A *Diretoria* é o órgão executivo superior de supervisão das atividades da Faculdade. (FC, RI, 2003, art. 13) e o *diretor geral* é escolhido dentre os membros da mantenedora, para o cumprimento de um mandato de quatro anos, podendo haver reeleição (FC, RI, 2003, art. 11).

A *Coordenação Geral de Ensino* responde pela organização didático-pedagógica, científica e administrativa, e seu responsável é escolhido e designado pelo diretor, com mandato até ulterior deliberação (FC, RI, 2003, arts. 14 e 15).

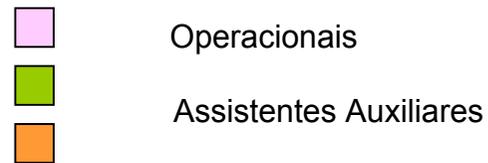
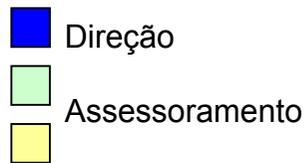
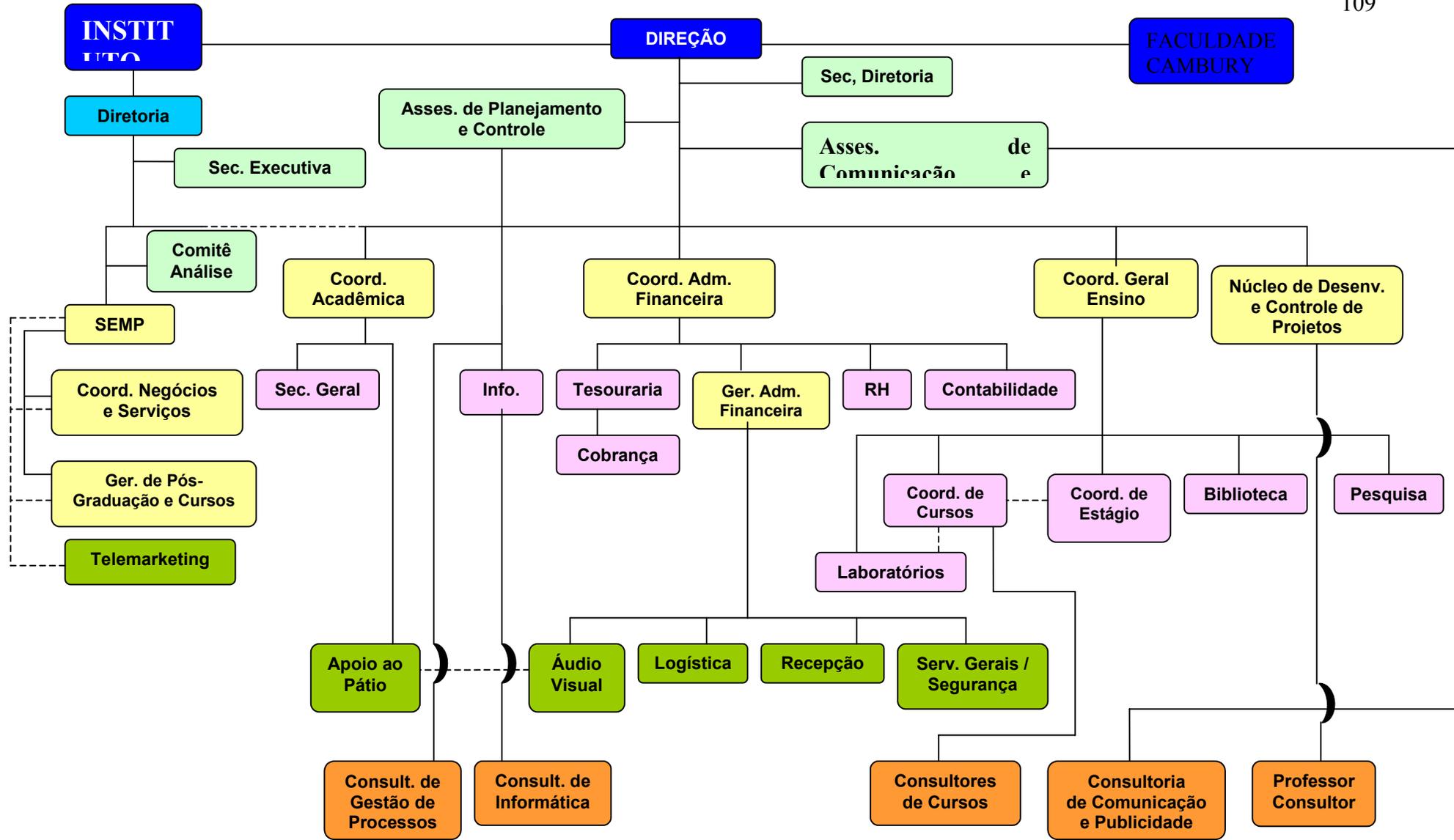
A *Coordenação Acadêmica* é responsável pela organização administrativa e pedagógica da Instituição. Seu coordenador é escolhido e designado pelo diretor, até ulterior deliberação (FC RI, 2003, arts. 16 e 17).

A *Coordenação Administrativa e Financeira* cuida da organização administrativa e financeira, sendo o coordenador escolhido e designado pelo diretor até ulterior deliberação (FC, RI, 2003, arts. 18 e 19).

A *Coordenação de Cursos* responde pela organização administrativa e didático-científica. É constituída por um *colegiado* responsável pelas funções deliberativas, e pela *chefia*, para as tarefas executivas. Do colegiado, deveriam fazer parte o *coordenador de curso* e representantes do *corpo docente* e *discente* (FC, RI, 2003). Embora conste do regimento interno da instituição, o colegiado até a presente data (agosto, 2004), não foi constituído. (FC, RI, arts. 22 a 24).

Há ainda os seguintes órgãos de apoio: Secretaria, Tesouraria, Biblioteca e Zeladoria, cujos funcionários são contratados pela mantenedora. (FC, RI, arts. 27 a 37).

O organograma (figura 1), apresentado a seguir, representa a estrutura organizacional simplificada da organização.



O organograma divulgado difere do estabelecido pelo regimento interno, que, segundo informações da Assessoria de Planejamento e Controle (APC), já está sendo revisado. Deve-se ressaltar que, no organograma, a APC ocupa uma posição de destaque, como também na rotina da organização⁹⁰. Essa unidade assessora a Direção no tocante a questões administrativas e financeiras, segundo o próprio assessor que também acumula a função de Coordenador Administrativo e Financeiro (entrevista concedida em 17 abr. 2004). Este assessor desenvolve, sobretudo, atividades de auditoria, controlando e influenciando, desde 2003, o desenvolvimento das atividades de todos os departamentos da organização. A APC, por meio de uma coordenação específica, é responsável pelo processo de desenvolvimento dos projetos de criação, de autorização e de reconhecimento dos cursos da instituição.

5.2 Políticas institucionais

De acordo com o PDI, a política institucional da Faculdade Cambury “consiste em adotar parâmetros para a tomada de decisão que configurem uma postura proativa” (FC, PDI, 2002, p.60). Essa política encontra-se delineada no PDI como se segue.

A *Política de Planejamento e Desenvolvimento Institucional* sinaliza a busca constante de recursos humanos qualificados como garantia da qualidade de ensino e a *otimização* de recursos financeiros, mediante a *racionalização* de despesas e desenvolve suas ações utilizando diagnósticos, pesquisa e avaliação institucional (Paic)⁹¹. A Semana de Planejamento de Ensino constitui o instrumento de planejamento das atividades acadêmico-pedagógicas.

A *Política de Graduação* da Faculdade Cambury prioriza a qualidade, associada à regionalidade e à pluralidade, como foco central da proposta para o ensino de graduação, tornando-se essencial a interação da faculdade com a comunidade interna e externa, especialmente com o setor produtivo.

⁹⁰ Esta função não é mencionada no regimento interno.

⁹¹ A FC adota a avaliação institucional como ferramenta voltada para a melhoria da qualidade de ensino. O projeto é desenvolvido desde 1999 e foi criado com base no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) — instituído pelo MEC. O Programa de Avaliação Institucional Cambury (Paic) é realizado semestralmente e aplicável a todos os segmentos da instituição, no qual, cada segmento, avalia os outros. Feita a tabulação, os resultados são divulgados e utilizados pelos diferentes setores para correção dos caminhos (FC, PDI, 2002).

A *Política de Pesquisa* da faculdade, tendo em vista as necessidades regionais aliada ao foco de seus cursos, elegeu três eixos principais para suas linhas de pesquisa: *Agrobusiness*, *Problemática de Gestão de Negócios* e *Problemática Turística*.

A *Política Social, de Comunicação e de Informação* busca minimizar problemas em relação à comunicação interna e procura estar sempre atualizada com informações referentes ao mercado concorrente, socializando aquelas de interesse da comunidade acadêmica e para a gestão gerencial da instituição.

A *Política de Extensão* pauta-se na articulação e no diálogo com a sociedade, na integração ensino e pesquisa, na interdisciplinaridade em ações comprometidas com a transformação do homem e da sociedade e, por meio de programas institucionais, atividades educativas e culturais, vinculadas à prática profissional *na e para* a sociedade.

A *Política Cultural* busca associar as suas potencialidades às demandas regionais. Instituiu para isso o *Círculo do Conhecimento*⁹² — atividade de integração da comunidade — de cunho sócio-cultural e desencadeadora de ações empreendedoras. Constituiu também grupos de teatro e de música para desenvolvimento das habilidades artísticas e culturais da comunidade acadêmica.

A *Política de Desenvolvimento de Talentos humanos* tem por objetivo desenvolver e capacitar as pessoas e os grupos para os novos processos de trabalho e visão prospectiva da Organização. Tal política deverá ser consolidada pela implantação do novo plano de carreira, que deve contemplar os fatores motivadores de aperfeiçoamento e de constante busca de qualificação.

As *Políticas de Relações Nacionais e Internacionais* refletem o interesse da instituição em participar de programas de cooperação interinstitucionais. Pretende-se o estabelecimento de parcerias com órgãos nos diversos níveis de governo, com empresas, com associações, com organizações sociais, com instituições de pesquisa e ensino, com fundações nacionais e internacionais, visando a viabilização de projetos e serviços nas diversas áreas do conhecimento (FC, PDI, 2002).

Percebe-se, dessa forma, que a FC, em seus preceitos norteadores, enquadra-se nos parâmetros da reforma do Estado brasileiro que busca modernizar e racionalizar a educação pela ótica empresarial definida pelo mercado. De acordo com Chauí (1999), “a posição da Universidade no setor de prestação de serviços confere um sentido bastante

⁹² O projeto é a *menina dos olhos* da organização. Ocorre semestralmente com temas *transversais*. Organizado pela coordenação acadêmica, procura envolver alunos e professores em diversas atividades

determinado à idéia de autonomia universitária e introduz termos como *qualidade universitária*, *avaliação universitária* e *flexibilização da universidade*” (p. 215). Segundo a autora, a *flexibilização* é o *corolário* da autonomia, significando, na linguagem do MEC, eliminação do regime único de trabalho, de concursos públicos e de dedicação exclusiva, substituindo-os por *contratos flexíveis*, isto é, temporários e precários. Trata-se ainda de adaptar os currículos de cursos de graduação e de pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, ou seja, às demandas das empresas locais, além da separação da pesquisa e da docência, deixando a primeira a cargo das universidades e deslocando a segunda para centros autônomos (Chauí, 1999). Para o MEC, de acordo com Chauí (1999) a qualidade é medida pela produtividade orientada por três critérios: *quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz*, o que leva à subordinação formal e concreta do trabalho acadêmico.

Chauí (2003) assinala que, para a organização, “a pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa” (p. 4). A organização fragmenta a realidade, recortando-a de maneira que se possa focar apenas o aspecto sobre o qual se quer interferir. Assim, na organização, “não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos” (Chauí, 2003, p. 4). A *Política de Pesquisa* da Faculdade Cambury é um exemplo da afirmação da autora.

Em seu PPP original (1997), a organização afirma que seu principal compromisso é a formação crítica do aluno, objetivo proposto em seu regimento interno. No entanto, suas atuais diretrizes, expressas no PDI (2002), e que vêm sendo postas em prática, distanciam-se muito desses princípios. A formação crítica do aluno é incompatível com a concepção do aluno como cliente. De acordo com Dias Sobrinho (2003), “a instituição social concebida como espaço de criação (...) [de] produção do conhecimento a elevar a compreensão e a qualidade da vida humana, agora tende a se reduzir à organização que se estrutura e age em função da economia” (p. 100). Ainda para esse autor, “a educação deixa de ser compreendida como direito humano fundamental e passa a ser entendida como benefício individual” (p. 100). Dessa forma, que percepção crítica, profissional e humanística pode ser transmitida a um aluno que ingressa em uma instituição de ensino superior na qual é considerado um cliente consumidor que adquiriu uma mercadoria como outra qualquer?

5.3 Modelo de gestão

A concepção de autonomia universitária, que as universidades federais defendiam na época da ditadura militar, era de que as decisões fossem tomadas por seus órgãos colegiados, para garantir não somente que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas, como também para assegurar critérios para a vida acadêmica e independência na sua relação com a sociedade e com o Estado. A palavra autonomia possuía significado sócio-político e era tida como marca própria de uma instituição social que assentava na sociedade seus princípios de ação e de regulação. A reforma do Estado concebeu um outro sentido bem determinado de autonomia universitária, ao transformar a instituição social em organização administrada, que se reduz à gestão de receitas e de despesas, de acordo com um contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação do contrato (Chauí, 1999). Segundo o PDI da FC (2002),

a *inovação*, que se constitui no grande diferencial da Faculdade, exigiu de seus gestores a definição de uma política institucional ancorada em princípios e ações, quais sejam: desenvolver um modelo de gestão que tenha como base a autonomia da Instituição e a especificação *organizacional* associada à *superação da cultura burocrática*, de modo que a ação cotidiana seja articulada com a missão institucional. [Para isso, segundo o documento], a FC deve dar preferência à atuação ativa, orientada para médio e longo prazo, em substituição à atuação reativa, que se orienta apenas pelo curto prazo e pelas pressões cotidianas, considerando ainda, que este modelo prevê a manutenção de hierarquias *descentralizadas que levam em conta os interesses dos vários atores inseridos em seu espaço institucional*. (p. 134; grifos nossos)

Grande parte das IES privadas com fins lucrativos apresenta, como traço definidor, maior ou menor concentração e centralização do poder. Vale dizer, elas apresentam poucos níveis hierárquicos, as decisões são concentradas nas mãos de um pequeno grupo de pessoas, seus dirigentes são indicados pela cúpula das mantenedoras e das IES e, quase sempre, fortemente influenciados por quem os indicou. A cúpula da mantenedora atua, preferencialmente, na condição de reitores e de diretores. A FC, como evidencia sua estrutura organizacional, não foge a essa regra, contrariando as orientações do PDI, conforme a citação citadas anterior, pois as decisões são *centralizadas* na cúpula administrativa. Segundo a diretora da FC,

com Giusepe Vecchi licenciado, desde 1998⁹³ *estou à frente da Faculdade*. Não tem sido fácil, pois nem um de nós dois tem grande atuação como docentes. Nossa formação é mais como gestores, empreendedores. Mas, sabemos o *tom que queremos dar às coisas*. Pensamos na implantação dos cursos, contratamos consultores⁹⁴, pessoas com conhecimento na área, para auxiliar. Nos preocupamos com o quadro de professores para cada curso; *observamos aqueles que têm mais comprometimento* com a instituição. Acompanhamos de perto todas as áreas, principalmente pelo fato de a Instituição encontrar-se em processo de crescimento até aqui (Entrevista concedida em 14 abr. 2004; grifos nossos).

A diretora complementa sua fala, alegando que a *comunicação interna* e a *auto-estima* do aluno precisam ser melhoradas. Explica também que a organização prefere não divulgar externamente os procedimentos internos, o que revela uma outra característica da gestão centralizadora, que prefere *não mostrar* seus projetos, *não discuti-los*, enfim, *não submetê-los à críticas*. *A FC sequer permite divulgação de eventos ou cursos de concorrentes em seu espaço*. Sua diretora explica que prefere trabalhar o diferencial da FC com os alunos⁹⁵, e que aqueles transferidos de outras instituições estão satisfeitos e valorizam a qualidade da instituição. Nas palavras da diretora da FC, como em seu regimento interno, parece haver a intenção de uma democratização de idéias, de ações, o que na prática *não acontece*. Todas as decisões são centralizadas na diretoria, desde a referente à escolha de um professor até a indicação de pessoas para ocupação de funções, como já visto. Fechando essa análise, pode-se citar a professora B em sua avaliação da situação:

A faculdade vem crescendo muito em número de alunos, professores, funcionários, mas continua com uma *estrutura administrativa retrógrada, antiga, muito doméstica*. Vai chegar um momento que não vai dar mais para segurar. Falta *autonomia* às coordenações dos vários cursos. Outro ponto negativo é o *marketing*. Investe-se tanto aqui dentro... No entanto isso não é divulgado, nem para o público interno, nem para o público externo. *As coisas acontecem e não se fica sabendo*. (Entrevista concedida em 17 abr. 2004; grifos nossos).

⁹³ Em 1998, Giusepe Vecchi encontrava-se em campanha eleitoral não podendo dar muita atenção à organização. A partir de 1999, assumiu o cargo de Secretário de Planejamento do governo estadual.

⁹⁴ Desde a criação da faculdade, os cursos são assessorados por consultores externos: doutores em Comunicação Social, em Administração e *Marketing* e Mestres em Turismo, Relações Públicas e Propaganda.

⁹⁵ Os alunos reclamam a falta de comunicação interna da faculdade. Às vezes, tomam conhecimento de atividades que vão ocorrer na organização por meio de pessoas ou propagandas externas.

5.4 Organização didático-pedagógica

Neste item, torna-se necessário retomar o processo de ressignificação da identidade das IES privadas, por meio das novas políticas educacionais. Verifica-se, pelas análises realizadas, que ele vem ocorrendo centrado em *três eixos* que se complementam:

O primeiro representa as novas estratégias do processo de gestão/gerenciamento, *que implicam a criação de um “novo tipo de profissional de educação superior: o gestor acadêmico”* e que assume um papel fundamental nesse processo de reconfiguração das IES privadas, fazendo as devidas mediações entre os novos anseios, as exigências atuais e as antigas tradições presentes nas instituições”. (Silva Jr. e Sguissardi *apud* Gomes 2002, p. 92; grifos nossos)

Um dos professores entrevistados definiu a tendência que se expressa nesse primeiro eixo e que pode ser identificada no perfil da organização: “O gestor acadêmico precisa ter facilidade na comunicação e inter-relação com docentes e discentes, ser um profissional de visão empresarial” (Professor C; entrevista concedida em 18 abr. 2004). No exercício dessa função, a FC conta, desde 2003, com duas professoras que dividem entre si as responsabilidades pertinentes ao desenvolvimento das atividades inerentes ao cargo. Essas professoras são responsáveis pela Coordenação Geral de Ensino das Unidades de Goiânia (Graduação e Tecnológica) e da Unidade de Formosa. Uma tem graduação em Ciências Contábeis e mestrado em Engenharia da Produção com ênfase à Gestão de Negócios; a outra é pedagoga com especialização em Planejamento Educacional.

A Coordenadoria Acadêmica é exercida por uma professora especialista com formação em Pedagogia e especialização em Políticas Públicas pela UFG. Segundo ela, procurou a FC em 2000, pois “essa instituição significava um momento de mudança no ensino superior em Goiás, [pois] entrou [no mercado] com uma imagem de modernidade, ideologia e valores voltados para o ensino” (entrevista concedida em 12 jul. 2004). Em seu depoimento, explicou que a FC “era pequena, com um quadro de funcionários muito pequeno, com poucos alunos e cursos, com uma proposta muito técnica, mas com um projeto político pedagógico muito interessante”. Complementou que ela e a instituição possuíam os mesmos ideais que, de acordo com sua concepção de ensino, *era mediante a educação que se podia* mudar uma sociedade, mudar vidas; portanto, a educação *devia* ser concebida de uma forma global, para formar cidadãos de forma holística e, para atingir esse objetivo, *fazia-se* necessário uma organização *administrativo-pedagógica* centrada

nesses objetivos e imbuída dos mesmos propósitos, aliada a um atendimento e ensino de qualidade.

O trabalho que a coordenadora pedagógica vem desenvolvendo, desde seu ingresso na organização, consiste no desenvolvimento de processos técnicos, relativos à legislação, a atividades da secretaria geral, diários de classe e outros, e também ao desenvolvimento de um trabalho de integração entre aluno/instituição e professor/instituição. A coordenadora acadêmica desenvolve também projetos sociais, culturais e de apoio ao aluno e, para ela, o crescimento da organização foi rápido tanto fisicamente, quanto em relação à abertura de novos cursos com muitas mudanças internas. Como *pontos negativos*, aponta a mudança gerada pela grande demanda de atendimento ao professor e ao aluno, enfatizando a falta de estrutura física e tecnológica para tal, a existência de maiores conflitos para serem administrados, as dificuldades com a comunicação, o redirecionamento de muitos projetos e também a concepção de atendimento ao aluno e professor. Como *pontos positivos*, enumera a grande diversidade de alunos, o crescimento de vários projetos e também, a realização de eventos com maior representatividade e participação do público interno. Para concluir, expõe: “tenho o desafio de conseguir *comunicar e divulgar os projetos nos quais estou envolvida* (círculo do conhecimento, núcleo comunitário, núcleo de apoio psicopedagógico e projetos culturais)”. O problema da FC é que os desafios são sempre individuais e nunca coletivos.

O *segundo eixo* refere-se à contratação de consultorias especiais, que orientam as mantenedoras/mantidas, apontando-lhes os significados enfatizados pela legislação no que diz respeito ao reconhecimento e à renovação de cursos, à aprovação de programas de pós-graduação, à prática que a FC adota desde a criação de seus primeiros cursos. Para a consultora do curso de Turismo, o crescimento da organização foi impressionante.⁹⁶ Ela diz que sempre que vem à FC para prestar consultoria, sente-se orgulhosa por ter podido contribuir em todo o processo, desde a sua criação. E declara:

vim através da comissão do MEC para a autorização do curso. A Vivianne e o Vecci me propuseram, então, a consultoria para o curso de Turismo. A Faculdade tinha uma estrutura bem pequena na época. A coordenação geral era exercida por uma só pessoa que acumulava as funções atuais dessa coordenação, mais as da Coordenação Acadêmica. A maior dificuldade para nós foi a implantação dos regulamentos, das políticas internas, enfim, de toda a documentação que ia se tornando necessária à medida que as situações o

⁹⁶ A entrevistada é bacharel em Turismo, especialista em Administração de *Marketing* e mestre em Turismo, Relações Públicas e Propaganda.

exigiam... A Vivianne era muito presente. (Entrevista concedida em 23 jun. 2004; grifos nossos)

O *terceiro eixo* refere-se à função de Coordenação de Cursos. Segundo Gomes (2002), a este coordenador compete, após a reforma educacional de 1990, atuar como um gerente acadêmico, ou seja, um gestor. O perfil do coordenador de cursos delineado pela FC aproxima-se daquele elaborado por Franco (2000)⁹⁷: “cabe ao coordenador de cursos ser um líder reconhecido na área do curso, um fazedor de *marketing*” (p. 131). Andrade, em 1999, então presidente da Comissão de Especialistas de Ensino de Administração da Sesu/MEC, expressou-se a esse respeito, dizendo que “o coordenador deve atuar como gestor de oportunidades, procurando, antes de tomar quaisquer tipo de decisões, verificar o que está ‘do outro lado da mesa’, ou quais as repercussões das decisões para seus públicos internos e externos” (p. 9-10). Porém, as ações do coordenador dependem da autonomia que lhe é conferida, e sua gestão depende da política pedagógica e financeira da instituição.

Em perfeita sintonia com tais conceitos, para a diretoria da FC, o coordenador de curso é “*um gestor de uma unidade de negócios*”. Contratado para atuar nessa organização, com uma carga horária de pelo menos vinte horas semanais, a ele *poucas decisões são permitidas*, embora o desempenho positivo ou negativo do curso do qual é *gestor* lhe seja atribuído. Não se leva em consideração a pouca autonomia para as decisões que lhe competem, a falta de estrutura de trabalho e de suporte promocional para divulgação do curso que administra, a extrema centralização burocrática na diretoria e na cúpula administrativa. Entretanto, a organização tem um Departamento de *Marketing* e um de *Gerência de Negócios*, que pouco fazem para prestar suporte promocional aos cursos, concentrando suas atividades em ações direcionadas à divulgação da faculdade à época dos exames vestibulares.

6 Cursos oferecidos pela Faculdade Cambury

Conforme assinalado, os primeiros cursos de graduação oferecidos pela FC foram os de Turismo e Administração Geral. O curso de Turismo foi autorizado pela mesma portaria que permitiu o funcionamento da faculdade. Em 1999, foram autorizados novos cursos: o de Administração, com habilitação em *Marketing*, com habilitação em *Finanças* e com habilitação em *Comércio Exterior*; e o curso de Comunicação Social com

⁹⁷ Presidente da Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (Abmes).

habilitação em *Publicidade e Propaganda*. Os cursos foram autorizados com conceito *B*. No segundo semestre de 2004, eles vêm funcionando nos períodos matutino e noturno, com exceção das habilitações em Administração Financeira e de Administração em Comércio Exterior, que só funcionam no período noturno. Em 2001, foi criada a Faculdade Cambury de Formosa-GO, credenciada em 15 de dezembro de 2002 (quadro 2).

Quadro 2— Faculdade Cambury — Goiânia e Formosa — cursos de graduação (1998/2002)

Faculdade Cambury	Cursos	Ano	Portaria MEC Número/data	Parecer CNE/CES – (Publicação no DOU)	Autorização Conceito
Goiânia	Turismo	1998	805 - 8 jul.1998	449/98, 8 jul.1998	B
	Adm. Geral	1998	853 - 27 jul.1998	477/98, 6 ago.1998	B
	Adm. <i>Marketing</i>	1999	242 - 17 fev.1999	90/99, 28 jan.1999	B
	Adm. Financeira	1999	242 - 17 fev. 1999	90/99, 28 jan.1999	B
	Adm. Com. Exterior	1999	242 - 17 fev. 1999	90/99, 28 jan.1999	B
	Pub. e Propaganda	1999	1.841- 27 dez. 1999	1.1228/99, 29 dez.1999	B
Formosa	Turismo	2002	449 – 15 dez. 2002	208, 2002 (Sesu)	B
	Adm. Geral	2002	450 – 15 dez. 2002	209, 2002 (Sesu)	A

Fonte: Secretaria Geral da Faculdade Cambury; dados complementados por meio de consulta ao site: <http://www.Mec.Gov.Br>, em 22 de maio de 2004. Dados organizados pela autora.

A expansão da FC veio se dando gradativamente até 2002, assentada no seu projeto político-pedagógico. Houve uma expansão considerável de cursos entre o segundo semestre de 1998 e de 2002. No que se refere ao número de cursos, a FC teve um crescimento na unidade de Goiânia de 200%. Quanto ao número de vagas, o crescimento da IES foi de 460%.

Caso se considere a unidade de Formosa, para uma análise geral, devem-se acrescentar mais dois cursos, um aumento, portanto, de 83,33%, já que a expansão nessa unidade se deu com os cursos tecnológicos, permanecendo os de graduação que foram oferecidos desde o início: Administração Geral e de Turismo. A Unidade de Formosa oferece 120 vagas para os cursos de graduação, com sessenta vagas cada um. No que tange ao número de vagas, verifica-se um aumento na unidade do Jardim Goiás de 32,14%, em 2004.

Tabela 8 — Faculdade Cambury – Goiânia — expansão com a criação de novos cursos de graduação — 1998 (2 sem.) e 2002 (2 sem.)

Ano de 1998

Ano de 2002

Cursos oferecidos

Vagas

Cursos oferecidos

Vagas

Administração Geral

50

Administração Geral

Administração em Comércio Exterior

Administração em *Marketing*

Administração em Finanças

Com. Social com habilitação em Publicidade e Propaganda

Turismo

100

100

100

100

60

100

Turismo

50

Total

100

560

Fonte: FC, Secretaria Geral; dados organizados pela autora do trabalho.

Considerando as duas unidades, houve um aumento de 350% de cursos e de 760% de vagas, desde a criação da faculdade, em 1998. A FC, no primeiro semestre de

2002, já não comportava mais o número de alunos. Desde então, vinha alugando espaços em outras instituições de ensino como, por exemplo, o Colégio Alfa Beta, enquanto as obras da nova sede não ficavam prontas. Percebe-se que foi uma época áurea para a organização. Os cursos eram bem disputados; números que para uma OES privada, recém - constituída, são relevantes. O curso de Turismo era o que tinha o maior número de alunos, embora o mais disputado nos exames vestibulares fosse o de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, conforme demonstrado.

Tabela 9 — Cursos superiores de graduação autorizados — setembro/2002

	Nome do curso
Nº de vagas	
Candidatos vagas	
Nº de turmas	
Total de alunos	
Administração Geral	100
	2,05
	15
	463
Adm. em Marketing	100
	2,20
	15
	503
Adm. em Comércio Exterior	100
	1,80
	08
	164
Adm. em Finanças	100
	1,90
	12
	171
Com.Social c/ hab.em Publ.e Propaganda	60
	3,75

	12
	422
Turismo	
	100
	1,95
	15
	543
Total	
	560
	13,75
	77
	2.266

Fonte: FC, Secretaria Geral.

Dos cursos ofertados em 2002, passavam ainda pelo processo de reconhecimento: Administração Geral e Turismo. O curso de Turismo foi reconhecido pela Portaria nº 3.695 de 20 de dezembro de 2002, publicada em 23 de dezembro de 2002 (Brasil, MEC, 2002), de acordo com o Parecer do CNE/CES nº 1.623/2002 (Brasil, MEC/CNE, 2002) com validade de credenciamento por cinco anos. Os cursos de Administração Geral, com habilitações em *Marketing*, Finanças e Comércio Exterior, foram reconhecidos pela Portaria do MEC nº 1.482, de 13 de junho de 2003 (Brasil, MEC, 2003), publicada em 16 de junho de 2003, de acordo com o Parecer do CNE/CES nº 0328/2003, (Brasil, MEC/CNE, 2003) também com credenciamento por cinco anos. O curso de Administração realizou o Exame Nacional de Cursos (Enem) em 2002 e 2003, recebendo conceitos *C* e *D*, respectivamente. Todos os cursos foram reconhecidos com conceituação *CMB* (condições muito boas).

No primeiro semestre do ano de 2002, formaram-se 49 alunos (29 em Administração Geral e 20 em Turismo). O curso de Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda foi reconhecido pela Portaria 1.572 de 27 de maio de 2004 (Brasil, MEC, 2004) com conceito *CB* (condições boas). A FC iniciou o primeiro semestre de 2004 com o curso de Arquitetura e Urbanismo, autorizado pela Portaria do MEC nº 3.401, de 17 de novembro de 2003, publicada no Diário oficial da União em 18 de novembro de 2003 (Brasil, MEC, 2003). Funciona em período integral, oferecendo cinquenta vagas. O curso de Jornalismo, autorizado pela Portaria nº 3.402, de 17 de

novembro de 2003, publicada em 18 de novembro de 2003 (Brasil, MEC, 2003), é oferecido nos períodos matutino e noturno com 100 vagas por turno. É oferecido ainda o curso de Fisioterapia que também funciona em período integral, com cinquenta vagas. Segundo informações da coordenação responsável pelo processo de credenciamento dos cursos, o de Psicologia já foi autorizado, com início previsto para 2005.

Pode-se observar, na tabela 10, que com a implementação dos novos cursos, houve um aumento de 50% em número de cursos de graduação na Unidade Jardim Goiás, com mais trezentas vagas. Pode-se constatar que, no total, a sede da FC em Goiânia oferece atualmente 740 vagas, distribuídas em nove cursos de graduação. Observa-se também que, em 2004, a FC possui menos alunos em nove cursos do que em 2002, em seis. Esse fato será discutido mais adiante, no item 6 deste trabalho.

Tabela 10 — Faculdade Cambury - Sede — cursos de graduação/2004

Nome do curso	Nº de vagas	Turnos	Duração (semestres)	Total de alunos
Administração Geral	120	Mat. /not.	8	414
Administração em Marketing	120	Mat. /not.	8	388
Administração em Comércio Exterior	60	Noturno	8	93
Administração. Financeira	60	Noturno	8	92
Com. Social c/ hab. em Publ. e Propaganda	60	Mat. /not.	8	711
Turismo	120	Mat. /not.	8	373
Fisioterapia ⁹⁸	50	Integral	10	41
Arquitetura e Urbanismo	50	Integral	10	33
Jornalismo	100	Mat. /not.	8	91
Total	740	—	—	2.236

Fonte: FC, Assessoria de Planejamento e Controle. Edital/Exame vestibular, 2004; Secretaria Geral. Dados organizados pela autora.

O preço dos cursos da FC é considerado um dos mais caros de Goiânia. A tabela 1 (anexo 5) expõe uma comparação entre os preços da FC e de outras IES de

⁹⁸ Os cursos de Fisioterapia e Arquitetura e Urbanismo são oferecidos em período integral, porém com maior concentração de aulas no período noturno. Não consta ainda nos dados oficiais a portaria de autorização do curso de Fisioterapia.

Goiânia em cursos equivalentes. Há instituições de ensino superior que praticam preços similares, porém, como estratégia para conquistar maior número de alunos, oferecem preços diferenciados para os períodos matutino e noturno. O valor da mensalidade no período matutino é mais baixo, visto que a maioria das IES não atua nesse período. As IES privadas podem posicionar-se no mercado adotando dois critérios: pelo diferencial de qualidade ou pelo preço. Segundo o discurso da FC, a organização optou pelo diferencial, e a diretora da faculdade afirma que a possibilidade de uma redução de preços para um determinado período não se encontra nos seus planos. Argumenta que “a qualidade do ensino é a mesma, os professores são os mesmos e recebem o mesmo valor pela hora /aula, não tendo, portanto, o que justifique essa medida” (pronunciamento em 27 maio 2004). Salienta que o preço cobrado pelas mensalidades dos cursos é compatível com a qualidade da estrutura oferecida pela organização.

As mensalidades dos cursos sofreram um aumento de 76,86%, de 2001 até 2004, o que vem gerando, dentre outros fatores, uma evasão de alunos aproximadamente 20%. Em reunião com todos os *colaboradores* da organização, o diretor licenciado Giuseppe Vecci⁹⁹, chegou a mencionar uma taxa de inadimplência de cerca de 28% (tabela 2, anexo 6).

Em 2002, o Centro Tecnológico Cambury Ltda. (CTCL) mantenedor da FC como já explicado, recebeu autorização para o funcionamento em Goiânia de cursos superiores em Tecnologia, iniciando suas atividades com os cursos de Hotelaria, autorizado pela Portaria do MEC nº 3.597 de 19 de dezembro de 2002 (Brasil, MEC, 2002), de acordo com o Parecer nº 141/2002 da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), de Gestão de Recursos Humanos autorizado pela Portaria do MEC nº 3.598 da mesma data (Brasil, MEC, 2002), de acordo com o Parecer nº 142/2002 da Semtec e o de Gestão em Serviços Executivos, autorizado pela Portaria do MEC nº 3.601 (Brasil, MEC, 2002), de acordo com o Parecer nº 145/2002 da Semtec, na mesma data. Posteriormente, em 11 de novembro de 2003, foi autorizado o funcionamento do curso superior de Tecnologia em Gastronomia, pela Portaria do MEC nº 3.302 (Brasil, MEC, 2003), de acordo com o Parecer nº 50/2003 da Semtec. Também, nessa data, foi autorizado na FC de Formosa o curso superior de Tecnologia em Serviços Executivos, pela Portaria do MEC nº 3.300 (Brasil, MEC, 2003), de acordo com o Parecer nº 48/2003 da Semtec. Em 20 de janeiro de 2004, foi autorizado o funcionamento do curso superior de Tecnologia

⁹⁹ Reunião realizada em 9 de agosto de 2004. Nela, o diretor licenciado anunciou, além de medidas para redução de despesas, a proposta de estratégias mais agressivas para a divulgação da faculdade.

em Hotelaria, pela Portaria do MEC nº 279 (Brasil, MEC, 2004), de acordo com o Parecer nº 76/2004 da Semtec. Em 2004, a FC recebeu autorização para o funcionamento, a partir do segundo semestre, de mais um curso a ser oferecido na unidade do Jardim Goiás: o Tecnológico de Fotografia e Imagem (Brasil, MEC, 2004). Dessa forma, no tocante aos cursos tecnológicos, pode-se observar, que desde a criação em Goiânia com três cursos em 2002, ocorreu um aumento percentual de 133,33% em número de cursos. Embora tendo como visão registrada no PDI “constituir-se em um centro de referência de Ensino Superior na área de Gestão de negócios, na Região Centro-Oeste, nos próximos cinco anos” (FC, PDI, 2002), observa-se que a FC vem focalizando suas ações em outras direções. Questionado a respeito, Giuseppe Vecci considera que

chegou uma hora em que o espaço disponível na T2 já não comportava mais o crescimento da Instituição. Conseguimos comprar um terreno e construir. Junto com a construção veio também a necessidade de *adequação do modelo* que havíamos concebido em 1998. A velocidade com que se alterava a questão das IES era muito grande; novas instituições entrando no mercado numa velocidade ainda maior do que a que a gente teve... Com o novo espaço, *abandonamos uma visão voltada somente para a questão da gestão das organizações* e desenvolvemos uma visão mais ampla. Embora o foco na gestão continuasse prioritário, a criação dos cursos tecnológicos veio corroborar, em 2002, a tentativa de se obter algo mais próximo daquilo que as organizações vivenciam; mas, aí surgiu uma nova visão e isso foi consubstanciado em 2001-2002, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), onde já concebíamos a criação de cursos como Arquitetura, Fisioterapia, Jornalismo, Psicologia entre outros. Esse é caminho que a instituição vem trilhando. (Entrevista concedida em 12 maio 2004)

A FC mudou-se para a nova sede em julho de 2002. A mudança não ocorreu apenas na estrutura física, mas em toda uma concepção de gestão administrativa e acadêmica. Nesse momento, a faculdade remodelou-se por inteiro, passando a comportar-se, de fato, como uma *organização empresarial* de ensino. Foram contratados profissionais da área de Administração e de Contabilidade, ou seja, gestores de negócios, para ocuparem os cargos da alta cúpula administrativa.

No que se refere à organização acadêmica, vem implementando novos cursos com projetos políticos pedagógicos também articulados à necessidade regional, à formação humanística, a práticas empreendedoras, à associação entre teoria e *prática*, buscando a interdisciplinaridade entre os cursos oferecidos pela faculdade. Nessa época, instituiu também, como obrigatórias, as atividades complementares, tornando-as parte da grade curricular de seus cursos. A flexibilização introduzida pelas Novas Diretrizes Curriculares

do MEC (Brasil, MEC, 2002) permitiu a cada instituição adequar seus currículos de acordo com sua proposta pedagógica (FC, PDI, p.122).¹⁰⁰

6.1 Avaliação das condições de ensino da Faculdade Cambury

Os primeiros cursos de graduação da FC passaram pelo processo de reconhecimento em 2002, como já exposto. Os cursos obtiveram conceito *CMB* Segundo a coordenação específica da organização, responsável pela elaboração de projetos e de autorização e reconhecimento dos cursos¹⁰¹, o MEC obedece a critérios, segundo os quais 90% de aprovação no total de quesitos analisados confere às IES o conceito *CMB*, e alguns desses itens são calculados pelo próprio instituto. De acordo com as informações obtidas e comprovadas nos próprios documentos de avaliação, na categoria de organização didático-pedagógica, os cursos obtiveram conceito *CMB*. Na categoria corpo docente, os cursos obtiveram conceito *CB* e na categoria instalações gerais, *CMB* (FC, 2002).

De uma maneira geral, em quase todos os cursos alguns critérios deixaram a desejar: experiência profissional do coordenador de cursos, tempo de magistério do corpo docente e habilitação para disciplinas específicas, regime de trabalho dos professores, carga horária semanal, tempo de docência no curso, relação professor/aluno em disciplinas de orientação de Estágio Supervisionado e Trabalhos de Conclusão de Curso, apoio aos professores para produção científica, técnica, pedagógica e cultural, docentes com atuação em atividades de extensão e condições de acesso para portadores de necessidades especiais. A biblioteca também não preencheu adequadamente alguns quesitos, como instalações para estudos em grupo, apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos, e existência de títulos que constam nas bibliografias básicas dos planos de ensino. Os projetos políticos pedagógicos dos cursos atenderam ao que foi solicitado, bem como os demais itens avaliados.

7 Corpo docente

¹⁰⁰ Essas atividades, integralizadas ao histórico escolar dos alunos, de acordo com o regulamento em vigência na instituição, constam de participação em congressos, simpósios, fóruns, palestras, exposições, Círculo do Conhecimento, minicursos e outras atividades homologadas em cada início de semestre (FC, PDI, 2002, p.122).

¹⁰¹ Coordenação específica do Departamento de Planejamento, Assessoria e Controle.

A FC, conforme já foi sinalizado, foi criada em 1998, contando inicialmente com um quadro docente formado por 18 professores, dos quais 11 eram mestres (61,11%), três doutores (16,66%) e quatro especialistas (22,22%), ou seja, 77,77% dos professores possuíam formação *stricto sensu*. Dados de 2002 (FC, PDI, 2002) demonstram um aumento considerável de professores especialistas, representando 62,74% do número total de docentes. Nesse ano, havia 102 docentes, sendo 64 especialistas, 33 mestres e cinco doutores. (FC, PDI, p.53). Assim, a porcentagem de professores com formação *stricto sensu* representou, nesse período, 37,25% do total; vários docentes (30) encontravam-se em processo de capacitação sendo que 6 em processo de doutoramento, 23 mestrados e 1 em processo de especialização¹⁰². A FC vem incentivando o corpo docente com subsídios para a capacitação profissional, porém, a medida não atinge todos os docentes e não há um valor estipulado para esse fim — a faculdade subsidia para seus professores 50% do valor das mensalidades para os cursos de pós-graduação oferecidos pelo Instituto Cambury. Também, auxilia alguns professores com uma porcentagem do valor da mensalidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu*¹⁰³. A coordenadora do Departamento de Recursos Humanos informou que, no primeiro semestre de 2004, duas professoras estavam cursando doutorado e cinco professores eram mestrados. A FC Goiânia contava, nesse período, com 119 professores, dos quais 59 especialistas, 54 mestres, cinco doutores e uma professora graduada (assistente), isto é, do universo total de docentes, 49,57% são especialistas, 45,37% são mestres, 4,20% são doutores e 0,84% é graduada. Com essas taxas, pode-se afirmar que 49,57% dos professores possuem formação *stricto sensu*. Alguns, em processo de capacitação, como já assinalado.

Tabela 11 — Faculdade Cambury-Sede - graduação, número, titulação dos professores (1998/2002/2004)

Professores por titulação	
	1998
	2002
	2004
	% 2004

¹⁰² Os docentes encontravam-se em processo de capacitação em instituições como a Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS), Universidade estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG), Faculdade Cambury, Universidade Federal de Goiás (UFG) dentre outras (FC, PDI, fev., 2002).

¹⁰³ A Faculdade Cambury auxilia a autora deste trabalho no pagamento de mensalidades do Curso de Mestrado em Educação pela UCG, com duzentos e cinquenta reais. No início do curso, esse valor representava 50% do valor da mensalidade.

Doutores
3
5
5
4,20
Mestres
11
33
54
45,37
Especialistas
4
64
59
49,57
Graduada
—
—
01
0,84
Total
18
102
119
100,0

Fonte: FC - PDI/2002/2006 e Departamento de Recursos Humanos da FC. Dados organizados pela autora.

De acordo com informações fornecidas em junho de 2004, por uma das coordenadoras gerais de ensino, a instituição estava dando preferência para contratações de professores especialistas para o segundo semestre de 2004. O motivo não foi explicado, mas deduz-se que seja por contenção de despesas, visto que, de acordo com a política institucional, os professores deveriam ser preferencialmente mestres ou pelo menos mestrandos. Sobre essa forma de entender os princípios da FC, uma das professoras entrevistadas pronunciou-se em relação à grande proliferação de IES e de cursos, dizendo que o aluno entra na faculdade sem capacidade, tornando-se necessário baixar o nível do

ensino. Complementa que o MEC não exerce a fiscalização como deveria. Segundo ela, “algumas faculdades, não é o caso da Cambury, divulgam oferecer o melhor ensino, contratam mestres e doutores; depois os demitem e contratam especialistas. Só mascaram para o reconhecimento do MEC” (Professora A, entrevista concedida em 17 abr. 2004).

Em uma análise mais atenta, observa-se que na FC não é muito diferente. Só que de uma outra forma. Em 2002, quatro professores foram contratados em regime integral e 65 em regime parcial de trabalho. Pôde-se observar, nesse ano, uma predominância de professores contratados em regime parcial de trabalho, ou seja, 67,64% do total (FC, PDI, 2002). Os coordenadores de cursos eram contratados em regime integral, com quarenta horas semanais de trabalho. A partir de 2004, todos os professores passaram à condição de horistas (FC, 2004)¹⁰⁴. A função de coordenação de cursos, por exemplo, é remunerada como função administrativa, isto é, *os coordenadores*¹⁰⁵ não recebem mais por valor hora/aula e nem de acordo com *suas titulações* — são remunerados como funcionários administrativos e ganham também pelo número de aulas que ministram em sala. O custo/benefício dessa função passa a não compensar financeiramente. Por exemplo, por 28 horas semanais em sala de aula, um professor especialista recebe um valor maior do que por 36 horas semanais de trabalho na coordenação de curso, que requer maior responsabilidade e dedicação.¹⁰⁶

Segundo Antunes (2001), com as transformações e metamorfoses em curso no mundo capitalista, nas últimas décadas, efetivou-se uma subproletarização do trabalho, em decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, ao setor de serviços etc. Verificou-se, portanto, uma fragmentação do trabalho, atingindo também o docente, que depois da reforma educacional da década de 1990, viu-se subjugado a contratos precários, ou seja, *flexíveis*. Para esse autor, “a qualificação e a competência exigidas pelo capital, muitas vezes objetivam de fato a confiabilidade que as empresas pretendem *obter* dos trabalhadores, que devem entregar sua *subjetividade* à disposição do capital” (p. 52). Se não o fizerem, nas condições

¹⁰⁴ Informações obtidas pelo Departamento de Recursos Humanos e pela Assessoria de Planejamento (FC, maio/junho de 2004).

¹⁰⁵ Os coordenadores de curso são contratados atualmente com carga horária diferenciada, dependendo da necessidade de cada curso, que pode variar de 20 a 36 horas de trabalho semanais. Os coordenadores são contratados como funcionários administrativos, recebendo um valor fixo, não-vinculado à hora-aula ou titulação.

¹⁰⁶ O coordenador de cursos ganhava, na Faculdade Cambury, por 36 horas semanais, o valor bruto de quatro mil cento e quarenta reais, em abril de 2004. Com 28 horas semanais em sala de aula, um professor especialista estava ganhando como valor bruto antes do aumento, ocorrido em maio de 2004, quatro mil duzentos e oitenta e seis reais e cinquenta e dois centavos.

exigidas, tal como mercadorias, serão substituídos. Outra questão que se deve levar em consideração é que as empresas se utilizam novas técnicas de gestão de força de trabalho, requerendo no plano discursivo o envolvimento participativo dos trabalhadores, por meio de um trabalho de *equipe*, de *time*. Na verdade, ainda de acordo com Antunes (2001) “esse é um discurso manipulador e que preserva em sua essência as condições de trabalho alienado e estranhado” (p. 52), já que o professor, nessas organizações, tem *apenas* o direito e o dever de *obedecer*. Pode-se constatar que a precarização do trabalho docente extrapola o sentido econômico, consubstanciando-se em uma desvalorização do profissional como ser humano capacitado profissionalmente, cuja visão crítica é essencial a qualquer instituição de ensino que se preza como tal.

Com a atual flexibilização dos contratos de trabalho na maioria das IES privadas, os docentes são horistas, não são enquadrados em planos de carreira¹⁰⁷ e a cada final de semestre, sentem-se *permanentemente inseguros em relação à sua carga horária*. Há um entendimento no mercado de que a FC paga um valor hora/aula acima da média praticada por outras instituições, o que desperta nos docentes a possibilidade de ganhos significativos. Para o professor especialista, o valor pago por hora/aula, desde o reajuste da categoria, em maio de 2004, é de trinta reais e trinta e três centavos; para o professor mestre, é de trinta e seis reais e trinta e oito centavos e, para o professor doutor, é de quarenta reais e setenta e nove centavo. Um periódico local mostra os valores pagos por hora/aula aos professores por algumas IES em Goiânia, no início de 2003. A FC é a segunda no mercado a remunerar melhor seus professores. Contudo, precisa ser levado em consideração, que, com exceção ao apoio restrito dado à capacitação de professores, nem estes e nem os demais funcionários da FC recebem qualquer outro tipo de benefício. No entanto, a crença na idéia de que a FC paga bem, de que há um diferencial entre ela e suas congêneres (quem diria?), legitimou-se.

Analisando esses dados, percebe-se o favorecimento à abertura de IES privadas. Embora o MEC tenha adotado *critérios* para avaliação dessas instituições, forçando-as a atender a vários requisitos para manterem-se no mercado, fomentou uma concorrência exagerada em que o *salve-se quem puder* parece ser a única saída.

A qualidade tão propagada pelas propostas dessas IES vai por água abaixo, quando se trata de prejuízo financeiro ou de perdas de ganhos. A sociedade assiste a algumas *estratégias* utilizadas por essas *empresas de ensino* diante da concorrência, como

¹⁰⁷ Embora se leia no PDI a intenção de sua criação, o plano de carreira docente não foi implantado até então (agosto, 2004).

por exemplo, o comercial de uma IES na TV Anhangüera referente ao exame vestibular para o segundo semestre de 2004, prometendo aproveitar o valor que o aluno já pagara como taxa de matrícula em outra instituição de ensino superior, caso o aluno estivesse insatisfeito e quisesse transferir-se para aquela IES.

Tabela 12 — Goiânia — valor da hora-aula pago aos professores por titulação — março/2003

IES	Especialista (em R\$)	Mestre (em R\$)	Doutor (em R\$)	Graduado (em R\$)
UCG	Auxiliar 14,08 a 16,48	Assistente 17,78 a 20,80	Adjunto 22,45 a 26,23 Titular: 33,03	—
Universo	32,00	35,00	43,14	—
Fac. Cambury	26,04	31,24	35,02	—
Fac. Padrão	13,10	17,00	—	—
Alfa	12,26	15,33	Titular: 17,36	R\$ 6,63

Fonte: *O Popular*, Cidades, 10 mar. 2003, p. 5.

A mesma instituição, em 2003, segundo reportagem de um periódico local, instalou *outdoors* em pontos estratégicos da cidade, como defronte à UCG, por exemplo, convidando também *os alunos insatisfeitos* a optarem por ela. Alguns diretores de IES manifestaram-se com indignação a respeito do fato, em entrevista na mesma reportagem. A diretora da FC, Vivianne Vecci, porém, encarou a atitude da concorrente com *naturalidade*: “Educação é uma *atividade econômica como qualquer outra* e a competição existe”. Sua preocupação é estabelecer o diferencial da Cambury. “O bom resultado obtido no MEC aponta que estamos no *caminho certo*”, assinala. (*O Popular* 10 mar. 2003, p. 5).

Uma outra questão que deve ser analisada é o aproveitamento do profissional na instituição. O professor horista não tem um maior comprometimento, visto que se dirige à instituição, ministra suas aulas e vai embora. Às vezes, porém, o professor é aproveitado para ministrar a mesma disciplina em cursos diferentes, ou ministrar várias disciplinas no mesmo curso, o que precisa ser mais bem avaliado, visto o enfoque diferenciado da disciplina para cada curso, bem como o preparo teórico/prático do profissional para ministrá-la.

Proporcionalmente, em 2002, na FC, o curso com o maior número de professores contratados era o de Administração Geral, com 44 professores para 48

disciplinas, e o que se encontrava mais *enxuto*, com maior aproveitamento dos professores para ministrar as disciplinas era o curso de Turismo com 35 professores para 54 disciplinas. O aspecto positivo desse fato é que quando um professor se dedica mais à instituição, sente-se mais estimulado a desenvolver um bom trabalho (FC, PDI, 2002, p. 57). Questionada sobre o que seria um trabalho de qualidade em ensino e como ela relaciona essa qualidade com as atuais políticas educacionais que favorecem a *precarização* do trabalho docente, uma professora expressou-se da seguinte forma:

A qualidade ao meu ver, está relacionada, com um maior tempo do aluno para estar na faculdade [bem como,] uma maior disponibilidade de horários do professor. Normalmente os professores estão em duas, três instituições e o momento que tem para estar com os alunos é quase que só o da sala de aula (...) não adianta ter laboratórios bem equipados, se o aluno não tem *tempo* [para usufruir deles] e o professor também não tem *tempo* para desenvolver um trabalho mais elaborado com o aluno. (Professora B, entrevista concedida em 17 abr. 2004; grifos nossos).

Depreende-se da fala da professora que somente a existência de melhor estrutura física e de melhor quadro de professores não são condicionantes de um ensino de qualidade. Se o professor não tem tempo para dedicar-se ao aluno, e o aluno não tem tempo para discutir com os professores e dedicar-se ao curso, não pode haver resultados positivos. Apresenta-se novamente a questão da fragmentação de interesses, apontada por Chauí (1999). O professor *horista*, em sua maioria, não tem tempo e nem muito *interesse*, e o aluno cliente quer apenas o *diploma*. É necessário destacar que o direcionamento para o mercado de trabalho refere-se a uma política dos próprios empresários do ensino, porém cabe questionar porque o MEC estimula esse procedimento.

8 Corpo discente

No primeiro semestre de 2002, em relação ao segundo semestre de 2001, na FC, houve um crescimento do número de alunos em 7,17%, isto é, um aumento total de 145 alunos, distribuídos entre os cursos de Administração Geral, de Administração em *Marketing* e de Turismo; houve, porém, um aumento inexpressivo do número de alunos para o curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, e um decréscimo no número de alunos para os cursos de Administração Financeira e de Administração em Comércio Exterior. Nesse período, a média de alunos por professor representava 10,07, com um aumento em relação ao segundo semestre de 2001.

Tabela 13 — Faculdade Cambury — Sede - número de alunos por curso

	Cursos
	2001/2
	2002/1
	2002/2
	2004/1
	Alunos
	Alunos
	Alunos
	Alunos
Adm.. geral	407
	459
	463
	414
Adm.e Mark.	412
	479
	503
	388
Com. Exterior	174
	172
	164
	93
Adm. Finan.	186
	176
	171
	92
Publi. E Prop.	

	317
	319
	422
	711
Turismo	
	525
	561
	543
	373
Jornalismo	
	—
	—
	—
	91
Arq. e Urbanismo	
	—
	—
	—
	33
Fisioterapia	
	—
	—
	—
	41
Total	
	2.021
	2.166
	2.266
	2.236

Fonte: FC, PDI, 2002, p. 58. Secretaria Geral maio de 2004. Dados organizados pela autora.

Em maio de 2004, a análise dos dados indica que os cursos de Administração Financeira e o de Comércio Exterior continuam apresentando redução do número de alunos. De 2001 a 2004 essa queda foi de 50,53% e 46,55%, respectivamente. O curso de Turismo, que apresentou seu ápice no ano de 2002, teve uma queda de 33,51% em número

de alunos, em relação a 2004. O curso de Administração Geral manteve-se mais estável, com uma queda de 9,80%, em comparação ao primeiro semestre de 2002. O de Administração em *Marketing* apresentou, no mesmo período, uma queda de 18,99%. Em compensação, o curso de Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, que no primeiro semestre de 2002 contava com 319 alunos, em 2004, tem 711, um aumento de 122,88%, ou seja, de 392 alunos. Na realidade, a faculdade investiu, desde o segundo semestre de 2002, incondicionalmente, no curso de Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda. Embora os cursos de Turismo e de Administração tenham passado pelo processo de reconhecimento nessa época, o investimento neles realizado atendeu única e exclusivamente aos requisitos de reconhecimento. Os investimentos realizados pela FC nos laboratórios de Rádio e TV e de Fotografia foram significativos, embora atendam quase que exclusivamente a alunos de Publicidade e Propaganda. Pode-se observar a queda do percentual do número de alunos na maioria dos cursos. A FC contava, em 2002, com mais alunos em seis cursos do que em 2004 com nove cursos. Deve-se acrescentar que os cursos oferecidos a partir do primeiro semestre de 2004 não foram inseridos nesta análise, por insuficiência de dados.

Atribui-se a queda do número de alunos, fato que não ocorre apenas na FC, a vários fatores, como: preço, crise econômica, esgotamento da demanda, oferta de cursos similares, insatisfação com o produto, administração e gestão do ensino, de acordo com um padrão empresarial que o subjugua às mesmas crises por que passam as empresas. Para as instituições, torna-se necessário, então, já que adotam essa linha de conduta, monitorar o meio ambiente periodicamente, para detectar os nichos de mercado em que se encontram esses *clientes*. Devem também comparar os dados, pois a sociedade não é estática, e a cada momento, novas necessidades precisam ser satisfeitas. Muitos alunos da FC são bolsistas, contemplados pelo Programa Bolsa Universitária¹⁰⁸ do governo estadual. Os dados mais recentes demonstram que em março de 2003, 495 (16,5%) dos quase três mil alunos da organização pertencem ao programa. Reportagem do jornal *O Popular*, de 30 de abril de

¹⁰⁸ O Programa Bolsa Universitária foi criado pelo governo estadual em março de 1999; é coordenado pela Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). Os cursos de Pedagogia, de Administração de Empresas, de Ciências Contábeis e de Serviço Social recebem o maior número de bolsas. O programa auxilia financeiramente estudantes universitários de instituições particulares que não têm condições de custear seus estudos. A bolsa cobre 80% das mensalidades de até trezentos reais, garantindo uma ajuda mensal de duzentos e quarenta reais. Para as mensalidades superiores a trezentos reais, a bolsa é de duzentos e cinquenta reais fixos. Os valores são os mesmos desde que o programa foi lançado. Em contrapartida, a cada semestre quem é contemplado com a Bolsa universitária deve prestar 160 horas de serviços em órgãos públicos, em organizações não-governamentais ou empresas que integram o programa (*O Popular*, 30 abr. 2003, p. 7). Não foi possível obter dados sobre esse programa na Faculdade Cambury.

2003, indica que as IES se encontram contempladas com uma porcentagem semelhante de bolsas. Quando se fala em FC, por seu proprietário ocupar o cargo de Secretário da Fazenda no governo estadual, alega-se que esse fato lhe possibilita um maior trânsito no centro do poder, o que possibilita à FC beneficiar-se com um maior número de bolsas. Os dados, porém, mostram que o programa beneficia as instituições de uma forma equivalente (*O Popular*, 10 abr.2003, p. 5).

Segundo os cálculos da gerente da Bolsa Universitária, Celina Silva Urzêda, 1.645 estudantes já concluíram o ensino superior por meio desse benefício. Em abril de 2003, 16 mil estudantes de 35 instituições de ensino superior já estavam recebendo a bolsa, e mais 9,4 mil estudantes de quarenta instituições de ensino superior, segundo o jornal, deveriam participar do programa (*O Popular* 30 abr. 2003, p. 7).

Tabela 14 — Evasão e inadimplência em instituições de ensino superior de Goiânia — março/2003

IES	
Vagas oferecidas (por semestre)	
Programa Bolsa Universitária (alunos atendidos)	
Porcentagem de alunos bolsistas	%
Evasão e Inadimplência	
Número de alunos (cursos)	
UCG	3.650
	3.672
	15,3
Evasão: de 15% a 20%	
Inadimp.: 14%	
	24.000
	(38 cursos)
Universo	2.150
	1.132
	17,91
Evasão: de 10% a 15%	
Inadimp.: 35%	

	12.000
	(12 cursos)
Fac. Cambury	
* em média	
	570
	495
	16,5
Evasão: 18%	
Inadimp.: de 15% a 20%	
	3.000
	(6 cursos)
Fac. Padrão	
*em média	
	600
	504
	16,8
Evasão: de 8% a 12%	
Inadimp.: 20%	
	3.000
	(13 cursos)
Alfa	
*em média	
	1.000
	166
	5,53
Evasão: 10%	
Inadimp.: 15%	
	3.000
	(11 cursos)

Fonte: *O Popular*, Cidades, 10 mar. 2003, p. 5. *dados fornecidos pela Organização das Voluntárias de Goiás (OVG) e pelo Sindicato dos professores do estado de Goiás (Sinpro).

No tocante à taxa de inadimplência, a tesouraria da FC confirmou os números divulgados pelo jornal e informou que, no primeiro semestre de 2004, o índice era de 20% a 25%. G. Vecci, em sua fala em reunião (19 ago. 2004) com os colaboradores administrativos da organização, mencionou um índice de 28%, afirmando que os alunos

deviam à FC mais de três milhões e quinhentos mil reais. Além disso, a taxa de evasão, que era de 18%, está crescendo, visto que a instituição não tem conseguido formar turmas para o período matutino, na maioria dos cursos. Os dados indicam que vêm aumentando os índices de evasão e de inadimplência na FC. Dados do exame vestibular realizado para o segundo semestre de 2004, revelam que a FC (sede e unidades tecnológica e de Formosa) ofereceu 1.170 vagas no total, tendo preenchido cerca de 500, o que representa a ocupação de 42,73% das vagas, devendo realizar um segundo exame vestibular. Um periódico local publicou a seguinte nota: “Faculdades particulares em Goiás ainda não viram a cor do crescimento. As inscrições ao vestibular caíram 30%. Matrículas, nem se fala” (*O Popular*, 8 de ago. de 2004).

Pode-se observar que proporcionalmente ao número de vagas oferecidas e ao número de alunos que ingressam a cada semestre, menos de 50% dos alunos da FC concluem o curso no período previsto.

Tabela 15 — Faculdade Cambury – Sede — concluintes de cursos de graduação

Ano/semestre	
Adm. Geral	2002/1º sem.
Comércio Exterior	29
Adm. Financeira	—
Adm. em Marketing	—
Turismo	—
Publicidade Propaganda	20
Total	—
	49
	2002/2º sem.
	27
	14
	19
	13

28
—
101
2003/1º sem.
49
16
15
41
67
—
188
2003/2º sem.
43
17
15
51
82
64
272
Total
148
47
49
105
197
64
610

Fonte: Faculdade Cambury — Coordenação Acadêmica/Secretaria Geral – junho de 2004.

O corpo discente da unidade tecnológica é formado por 342 alunos¹⁰⁹. Fazem parte do corpo docente oito professores contratados, sendo um graduado e sete especialistas. Há professores modulares¹¹⁰, sendo 12 especialistas e cinco mestres. A unidade de Formosa contava no primeiro semestre de 2004 com 318 alunos e 28

¹⁰⁹ Neste trabalho, não se procederá a uma análise mais detalhada das unidades de Formosa e Tecnológica, por serem ambas recentes, com poucos dados para serem analisados no que se refere às suas especificidades.

¹¹⁰ O professor, nesse regime, é contratado para ministrar um módulo do curso, em um determinado período.

professores, dos quais 21 especialistas, seis mestres e um doutor. Existem dois professores especialistas com contrato modular nessa unidade.

9 Configuração da Faculdade Cambury em 2004

A organização conta, no primeiro semestre de 2004, com um total de 298 funcionários, somando-se o número da sede, no Jardim Goiás, (unidades de graduação e tecnológica) e da unidade de Formosa. A FC mantém em seu quadro de funcionários, além dos professores, 68 funcionários administrativos, nove estagiários, dois menores da Fundação Pró-Cerrado¹¹¹ e dezessete coordenadores. Observa-se, porém, que se encontram incluídos nesses números os funcionários do ICSC. A estrutura física da sede da FC encontra-se distribuída em uma área total de 17.558,07 m², e segundo a diretora, “foi concebida de acordo com as reivindicações dos alunos, expressas em pesquisas e avaliações internas” (entrevista concedida em 14 de abr. de 2004). Constitui-se de três blocos: A, B e C (cada bloco possui um elevador específico), área de convivência, biblioteca, teatro, agência de turismo e estacionamento privativo. Os pátios internos da área são ornamentados por jardins. Na área externa, há uma praça, onde ocorre na última quinta-feira de cada mês a Scambury¹¹², feira cultural, instituída pela Sociedade Empreendedora Cambury (Semp)¹¹³ e pela Empresa Júnior¹¹⁴.

O bloco A constitui-se de quatro pavimentos. Cada piso possui 12 salas de 70m², sanitários masculinos e femininos, sanitário para deficiente físico, bebedouros e depósito para equipamentos didáticos. São 46 salas de aula e 2 laboratórios: um de Turismo e outro para o curso de Administração¹¹⁵. No térreo, encontra-se instalado o laboratório de Rádio e TV em uma área de 630m², o de Fotografia e o de Publicidade e *Marketing*, ocupando juntos uma área de 210m², três laboratórios de informática, (equipados com 26 computadores cada um), que somados ocupam também uma área de 210m². Existem bebedouros, instalações sanitárias e um caixa eletrônico 24 horas do

¹¹¹ A Faculdade Cambury participa de um programa desenvolvido pelo governo estadual em parceria com empresas que contratam menores aprendizes por meio de órgãos específicos. No caso da Cambury, foram contratados jovens da Fundação Pró-Cerrado.

¹¹² Nessa feira, além de apresentações culturais, há barracas cedidas pela instituição à comunidade para que possa comercializar produtos, e existe a de trocas de objetos, organizada por alunos do curso de Turismo.

¹¹³ Promove o aprendizado dos alunos no campo dos negócios, ora prestando serviços, ora comercializando produtos dos laboratórios junto ao mercado. A Semp encontra-se subordinada ao Instituto Cambury S/C Ltda.

¹¹⁴ A Cambury Jr. é uma empresa juridicamente constituída, dirigida por alunos dos diversos cursos da instituição, sob a orientação de professores, com a finalidade de prestação de serviços, porém, sem fins lucrativos.

¹¹⁵ Administração Geral, Administração Financeira; Administração em *Marketing* e Administração em Comércio Exterior.

Banco do Brasil. Nesse bloco, funcionam os cursos de Administração, de Publicidade e Propaganda e de Turismo.

No bloco B, com a mesma estrutura do bloco A, funcionam os cursos de Jornalismo, de Fisioterapia, e de Arquitetura e Urbanismo¹¹⁶. O bloco B possui 48 salas de aula com 70m². Duas delas foram transformadas em laboratórios para o curso de Psicologia (em fase de implantação), como consultório e biotério¹¹⁷. No térreo, encontram-se instalados a Clínica Escola de Fisioterapia, com uma área de 210m², os laboratórios de Bioquímica, de Anatomia e o Multidisciplinar de Fisioterapia (cada um com 70m²), o Ateliê e o Laboratório de Ambientação (ambos para o curso de Arquitetura e Urbanismo), perfazendo uma área de 210m². A Agência de Turismo Cambury, instalada em uma área de 12m², também se localiza nesse espaço e foi concebida como uma agência qualquer do mercado, porém objetivando, de início, atender a uma demanda interna, e funcionar também, como *campo de estágio* para os alunos do curso de Turismo, o que até a presente data, *ainda não ocorreu*. Encontra-se, também, nesse mesmo espaço, um caixa automático 24 horas do banco HSBC. Instalada nos fundos do bloco B, a biblioteca ocupa uma área de 619,16m². Está totalmente informatizada, com *kit* multimídia, dez computadores de última geração conectados permanentemente à *Internet* para pesquisa de alunos e professores, salas destinadas a estudos em grupo e individual, mapoteca, videoteca, um relevante acervo de livros, periódicos, vídeos, CD *roms*, dentre outros, processados devidamente por meio de programas já utilizados por outras bibliotecas universitárias. Segundo dados fornecidos pelo bibliotecário (entrevista concedida em 17 abr. 2004), o acervo conta com treze mil livros, mais de quatro mil títulos, mais de quinhentos títulos de periódicos e vídeos e 292 CDS. Ele salientou que, no mês de março de 2004, ocorreram 29 mil visitas à biblioteca e 10 mil empréstimos. Não se fez uma análise rigorosa de número de livros e títulos por cursos, mas o MEC exige um exemplar para até 15 alunos (Brasil, MEC/Sesu, set. 2002).

No bloco C, encontra-se o sistema administrativo da instituição, construído em uma área de 1.422,50m². Ele é composto por três pavimentos, distribuídos da seguinte forma: no piso um, sala dos professores, da Coordenação Geral de Ensino, da Coordenação de Cursos, da Coordenação Acadêmica, da Coordenação de Estágio Empresarial e da Secretaria Geral. No piso dois, estão os departamentos de Logística, a Administração Financeira, de Recursos Humanos e a Tesouraria. No piso três, funcionam a Diretoria

¹¹⁶ A partir do segundo semestre de 2004, também funcionam nessa área os cursos tecnológicos.

¹¹⁷ Laboratório para experiências com ratos.

Geral, Gestão de Negócios, Assessoria de Planejamento e Controle, Assessoria de Comunicação e *Marketing*, Sociedade Empreendedora Cambury (Semp) e Instituto Cambury S/C Ltda (ICSC). A área do centro de convivência, espaço que dá continuidade ao bloco, é de 287,09m². Possui duas copiadoras, quatro lanchonetes, uma livraria, uma agência bancária e um espaço reservado à Cambury Júnior.

Instalado no térreo do bloco C, o Teatro Cambury abrange uma área de 968,89 m². Foi idealizado objetivando não só sediar os eventos acadêmicos da própria instituição, mas atender a uma necessidade do mercado, que dispõe de poucos espaços para comportar uma demanda latente em busca de realização de *shows* e eventos dos mais diversos tipos. O espaço oferece 586 lugares distribuídos em duas platéias, a inferior e a superior. Conta com uma sala *vip*, três camarins, uma sala de apoio, dois banheiros e *hall* de entrada. O teatro tem um calendário de eventos internos e externos programados até meados de 2005.

Os cursos de pós-graduação oferecidos pelo Instituto Cambury S/C Ltda., no primeiro semestre de 2004, foram: Gestão de Recursos Humanos, Gestão de *Marketing* e Comunicação, Gestão de Finanças e Controladoria e Gestão de Turismo e Hotelaria. O instituto conta com 208 alunos e 55 professores. Desses professores, alguns são da Universidade de São Paulo (cerca de 80%) e outros de IES de Goiânia (aproximadamente 20%). O instituto mantém convênios com a primeira escola de cinema do Centro-Oeste (Skopus), com a Associação Comercial de Inhumas (Acini) e com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Em parceria com o Sebrae, está sendo oferecido o Curso de Inovação e Difusão Tecnológica. O instituto oferece os cursos de pós-graduação *lato sensu* em parceria com a FC, que disponibiliza as salas e fornece a chancela¹¹⁸. O material didático, que anteriormente era elaborado e fornecido pelas instituições parceiras, desde o ano de 2003 é de responsabilidade do próprio ICSC.

A FC, dando continuidade à sua *missão*, vem programando para os próximos meses a implantação de um programa de gestão voltado para resultados mensuráveis, que possam direcionar concretamente as ações por meio de resultados projetados. Pretende firmar-se como organização de excelência, ampliando e diversificando as áreas de investimento de seus negócios, não perdendo de vista o ensino (ou o lucro). No mercado em que se encontra inserida, e com a roupagem com a qual se apresenta, esteve sempre cercada de novas oportunidades, novos investimentos, substituindo aquele *negócio* (ou o

¹¹⁸Certificação do curso concedida por IES que obtiverem conceito máximo (CMB) pela avaliação do MEC.

curso) que não deu certo. A empresa é assim, tem que satisfazer às necessidades do mercado, ou seja, *do cliente*. Sobre esse mercado, G. Vecchi afirma:

acho que cada vez mais sobreviverão as faculdades que possam oferecer valores agregados para as pessoas que as procuram... acredito que esses valores permeiam pelo ensino, por fusões, por laboratórios estruturados, professores satisfeitos. A sobrevivência das *organizações* de ensino superior passa por visão holística, gestão de processos internos, investimento em telemáticas, ou seja, a cada dia é preciso criar novas formas de aprender, e aprender dentro das faculdades. Certamente quem não estiver sintonizado com uma visão estratégica do futuro, não enxergar certos cenários, vai perder o bonde da história e vai deixar amanhã de ser IES. Certamente, também o mercado e a sociedade, gradativamente, vão separar as faculdades que são fábricas de diplomas das faculdades que querem formar profissionais, que possuem *valor agregado*. E eu acho que a sociedade quer as duas formas... Na verdade tem *clientes* para a faculdade de cento e cinquenta e de duzentos por mês, e para as faculdades de quinhentos e de seiscentos reais. E eu acho que a percepção é a de avançarmos muito com o projeto da Faculdade Cambury. Às vezes, alguns projetos ficam aquém do que desejamos, mas não o perdemos de vista. Acho que a riqueza de termos a visão de que é preciso continuar avançando, continuar questionando, é necessária para impedir que o comodismo se abrigue na Faculdade Cambury. (Entrevista concedida em 12 maio 2004)

Nessa perspectiva, diz Belonni (*apud* Ferreira, 2002) que a nova LDB determina que “o ensino superior seja ofertado segundo a capacidade de cada um” e que a qualidade desse mesmo ensino constitui um direito do cidadão, na perspectiva de consumidor de uma mercadoria, suprimindo a obrigação do Estado de zelar pela qualidade dos futuros profissionais (p.56). Assim, deve-se questionar: o que é ser IES para as organizações de ensino superior privado além de *fonte de lucros*? Que concepção de educação é essa, para a qual ensinar com qualidade é, sobretudo, agregar *valores econômicos*? O processo de produção do conhecimento é bem mais complexo. Segundo Miranda (1997), não é apenas “repassar informações por meio de dados, resultados, fatos”. (p.1) Ou seja, não é apenas a implantação e a utilização de laboratórios bem equipados, não é apenas o desdobramento de processos internos, de visões estratégicas, ou seja, o oferecimento *dos tais valores agregados*. Ao contrário, “o processo [de produção do conhecimento] requer uma *ação do sujeito* sobre as *informações* disponíveis e outras mais que ele deve buscar *congregando, distinguindo, qualificando, recusando e afirmando* seus aspectos mais significativos para a *compreensão* do fenômeno estudado”. (Miranda, 1997, p. 1) A produção do conhecimento requer além de uma competência crítica e criativa, uma grande sensibilidade para a compreensão da responsabilidade e da valorização do processo por todos os sujeitos nele envolvidos.

Considerações Finais

A trajetória da Faculdade Cambury (FC), e provavelmente, de outras congêneres, explica-se pelo movimento histórico provocado pelo quadro das transformações que vêm ocorrendo desde a década de 1970, em âmbito mundial, determinadas pela lógica do capital, e impostas aos países terceiromundistas por meio dos organismos internacionais. Tal lógica trouxe em seu bojo uma ampla reforma político-administrativa balizada por preceitos neoliberais, e que eclodiu no planeta como solução de todas as mazelas sociais. Tais preceitos preconizam a substituição do Estado benfeitor pelo Estado gestor, ou seja, pelo Estado mínimo, pela transferência aos setores privados da *guarda* de conquistas sociais, como a educação e a saúde, entregando-lhes a *responsabilidade* pelo financiamento e pela gestão desses serviços, que, de mútuo acordo, passaram a ser regidos pelas normas empresariais, disputados segundo as leis mercadológicas e *fiscalizados* pelo Estado.

Essa articulação foi realizada em âmbito legal no Brasil, consubstanciando-se no contexto educacional por meio da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e dos decretos e portarias dela decorrentes, nos quais inseriram-se todos os interesses das classes dominantes e as novas regras para o setor. A universidade pública como modelo único (ensino, pesquisa e extensão) encontrava-se desgastada, não atendendo às necessidades e às expectativas da nova ordem que impunha modernidade, racionalização de despesas e altos índices de produtividade. Além disso, os custos com os alunos tornaram-se elevados para serem custeados pelo Estado, bem como o setor, sem expansão, não se encontrava estruturado para atender à demanda potencial para o ensino superior.

O modelo neoliberal trouxe a *solução*. Em mais uma manobra *pelo alto*, os defensores do ensino público, gratuito e laico viram suas aspirações e lutas esvaírem-se em uma expansão vertiginosa de instituições de ensino superior privadas (IES), distribuídas em vários níveis de abrangência, como universidades, faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas superiores, centros universitários e tecnológicos. As universidades públicas vêm paulatina e sutilmente transformando-se em organizações sociais, e as IES privadas já existentes à época da reforma precisaram rapidamente reformular-se para adequar-se à nova lógica da acumulação flexível, sob pena de sucumbirem. O ensino

transformou-se em uma mercadoria como qualquer outra, e o aluno passou a ser visto como um *cliente*.

Fruto desse momento histórico, a FC, originada do Instituto Cambury Ltda. começou pequena, porém com uma bagagem de experiências, embasada nas atividades (pesquisas, consultorias, treinamentos e cursos de pós-graduação *lato sensu*) desenvolvidas no âmbito do instituto. Sua concepção foi orientada por uma visão empresarial de ensino, distinguindo-se, assim, das IES privadas existentes à época, por ter sido a primeira instituição criada em Goiânia nos moldes exigidos pela reforma do Estado brasileiro implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990. Dessa forma, já nasceu estruturada como organização, podendo, nesse sentido, ser considerada como exemplar, no que diz respeito ao alinhamento de seus propósitos às novas diretrizes políticas educacionais.

Iniciou suas atividades em 1998, objetivando ser referência no estado de Goiás na área de Gestão de Organizações. Em instalações modestas, com um quadro pequeno de funcionários, ofereceu inicialmente os cursos de Administração Geral, por já ser a área de negócios do instituto, e o de Turismo, emergente no país desde os anos 70, vislumbrando a oportunidade do pioneirismo com o desenvolvimento dessa atividade no estado de Goiás, considerado um grande potencial de riquezas naturais, históricas e culturais inexploradas. Desde o início de suas atividades, de acordo com as exigências da nova LDB e dos decretos e portarias dela decorrentes, a organização buscou consultores externos nas áreas específicas dos cursos para sua estruturação e também contratou coordenadores-gestores, com a função de gerenciar os cursos de uma forma dinâmica, de acordo com os preceitos de eficiência e de eficácia mercadológicas. Os alunos já foram orientados com o objetivo de participarem do Exame Nacional de Cursos (ENC), e o corpo docente, contratado em regimes integral e parcial de trabalho, qualificou-se para atender aos itens de avaliação do MEC.

A FC foi crescendo em um ambiente familiar e doméstico que camuflava sua característica genuinamente empresarial, ou seja, ela foi instalada inicialmente em um espaço que favorecia a aproximação das diversas áreas em um ambiente tranquilo de trabalho. Vieram novos cursos: Administração, com habilitação em *Marketing*, em Finanças e em Comércio Exterior, e Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, todos referências de qualidade no mercado. A FC projetava, até onde se podia ver, uma imagem de modernidade e de seriedade ao mesmo tempo. Seus cursos eram disputados, e as vagas oferecidas eram preenchidas em sua totalidade. Vale dizer, havia,

ainda, nessa época uma demanda reprimida em Goiânia para o ensino superior que as IES públicas não conseguiam abarcar em sua totalidade.

Em grande velocidade, outras organizações de ensino superior (OES) privadas começaram a instalar-se na cidade, aguçando uma acirrada concorrência pelo mercado de alunos/clientes, com o oferecimento de praticamente os mesmos cursos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, visto que, para essas áreas, eram necessários menores investimentos financeiros. A estagnação ocorrida no setor por quase trinta anos, isto é, desde a criação da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, em 1973, deu espaço a uma ocupação vertiginosa desse novo *nicho* de negócio, vislumbrado como altamente rentável para os investidores.

Em agosto de 2002, a FC mudou-se para a nova sede no Setor Jardim Goiás e obteve o reconhecimento de seus primeiros cursos com conceito *CMB*, e na primeira avaliação do Exame nacional de Cursos (ENC), o curso de Administração obteve conceito *C*. Com a mudança física e estrutural, a faculdade remodelou-se por inteiro, passando a comportar-se, de fato, como uma *organização empresarial* de ensino. Foram contratados profissionais das áreas de Administração e de Contabilidade, ou seja, *gestores de negócios* para ocuparem os cargos da alta cúpula administrativa, consolidando um modelo de gestão altamente centralizador.

A nova instalação, moderna e bem estruturada tornou-se um ambiente impessoal e burocrático pelas ações oriundas da concepção empresarial daqueles que a dirigem e administram. Dentre outras mudanças, o regime para contratação de professores passou a ser exclusivamente horista, levando a uma precarização do trabalho docente, o que dificultou sua estabilidade na organização. O rodízio de funcionários insatisfeitos passou a ser freqüente. Os coordenadores de cursos nomeados como *gestores de unidades de negócios* foram subsumidos às normas centralizadoras e burocráticas, pouco ou nada podendo fazer para implementar atividades coerentes com sua concepção de educação e de ensino.

Com a retração do setor público, aponta-se como alternativa o setor privado. No entanto, a referência em termos de ensino de qualidade continua sendo as IES públicas, tanto que a meta de praticamente todos os estudantes brasileiros que pleiteiam cursar o terceiro grau é o ingresso em uma universidade pública. O setor privado de ensino superior bem que poderia desfrutar desse conceito. Todavia, não é o que se verifica. Vem perdendo alunos a cada semestre, demonstrando altas taxas de inadimplência e um alto índice de vagas ociosas.

Que mercado é esse, então? Quem está ganhando, afinal? Pode-se notar pelo estudo realizado que o período áureo para a expansão do ensino superior privado se exauriu. Afirmar isso significa dizer que há uma contenção no interior da própria demanda de candidatos, que, uma vez reprimida, não consegue ingressar no ensino superior público por inexistência de vagas suficientes, e não consegue ingressar no ensino superior privado, por falta de condições financeiras para arcar com as altas mensalidades. As organizações de ensino superior (OES) privadas com fins lucrativos são expressões concretas de movimentos concebidos no interior da sociedade globalizada *flexível*, e que, para não se extinguirem, vêm procurando manter-se no mercado a qualquer custo, por meio de estratégias possibilitadas pelas políticas educacionais vigentes, como o oferecimento de cursos seqüenciais e tecnológicos, por exemplo, no qual se consegue atingir e muitas vezes abarcar a mesma demanda vislumbrada para os cursos de graduação, porém com menores investimentos e custos para ambos.

Com a necessidade de capacitação em áreas específicas, cada vez mais frenética e voraz, exigida pelo mercado de trabalho empresarial e pelos interesses capitalistas dos empresários de ensino, esses cursos vêm se propagando em grande velocidade como opção de ascensão social das classes subalternas. No entanto, essa é uma questão que necessita de uma análise mais aprofundada, visto que os alunos egressos de cursos superiores tradicionais se preparam naqueles cursos para o desenvolvimento de tarefas exclusivamente operacionais, com o respaldo do *status* conferido pelo diploma obtido em cursos de ensino *superior*. Alguns cursos de graduação vão sendo paulatinamente desprestigiados e corre-se o risco do ser humano ser moldado apenas para retransmitir o que lhe foi transmitido, e se tornar incapaz de exercer seu papel de sujeito histórico, que poderia e deveria, por meio de sua atuação político-profissional, contribuir criticamente para transformar a sociedade.

Sinalizando essa direção, em 2003, a FC implantou cursos superiores de Tecnologia. São ofertados, atualmente, os cursos de Hotelaria, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Serviços Executivos, Gastronomia e Fotografia e Imagem. Em 2004, diversificando seu campo de atuação, a FC passou a oferecer cursos de graduação em Jornalismo, Arquitetura e Urbanismo e Fisioterapia, equipando-os com laboratórios de última geração. Essa estrutura, porém, não tem bastado para a conquista de novos *clientes*. Com a prática de preços considerados elevados, uma taxa de inadimplência em torno de 28%, e com um alto índice de vagas ociosas, algumas turmas não foram formadas no processo seletivo do segundo semestre de 2004. Outras, com um número de alunos

considerado insuficiente pela administração da faculdade, foram agrupadas, fazendo que vários professores tivessem sua carga horária de aulas diminuída, sem aviso prévio. No entanto, a organização continua *ingenuamente* afirmando que está no caminho certo, que a qualidade de seus cursos são condicionantes inquestionáveis para os preços praticados, e que a crise é passageira. Outra característica do regime de gestão centralizador é não admitir falhas, não vislumbrar novas alternativas, ouvir apenas aquilo que se quer ouvir dos bajuladores.

Os sérios problemas apontados e discutidos levam a reflexões por parte de alunos, de professores e dos gestores dessas organizações. São questões que não acometem apenas a FC, mas que por meio de seu estudo, se desvelam instigando questionamentos referentes ao momento atual e de interesse de todos. Assim, questiona-se: que rumo tomará o ensino superior brasileiro? Seja como for, deve-se realçar, quem perde é o aluno que tem como opção o produto *ensino superior* que está à venda no mercado, com preços de mensalidade que variam, segundo alguns, de cento e cinquenta reais a seiscentos reais, dependendo da *qualidade* da mercadoria. O aluno cliente, colocado nas propagandas institucionais como o ícone consagrado e endeusado é aquele de quem menos se cogita. As instituições educacionais, pelo menos em tese, pensam (ou pensavam?) nos alunos, as empresas pensam nos clientes, as OES pensam apenas nelas mesmas, como bem mostra Chauí. A título de exemplo, pode-se registrar, fechando estas considerações, as palavras da diretora da FC, em reunião realizada em 20 de setembro de 2004, ocasião em que se discutia a realização de um evento interno de determinado curso: “em atividades institucionais, alunos e professores, *quando muito*, participam...”. Eis a questão.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES). *Legislação atualizada*: 2000. Brasília, 2000.

———. 2002. Brasília, 2002.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. *O coordenador gestor*. Brasília: Conselho Federal de Administração, 1999.

ANDRÉS, Aparecida. Mais 14 faculdades pedem registro ao MEC. *O Popular*. Goiânia, 11 set. 2002, p. 5.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. O que haveria de positivo no neoliberalismo? *Correio da Cidadania*. São Paulo, p. 8-9, 13 a 20 nov. de 1999.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor H. (orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001a, p. 13.

———. *Os sentidos do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001b.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BALDINO, José Maria. *Ensino superior em Goiás em tempo de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Lídia. Dez mil vagas a universitários. *Diário da Manhã*. Goiânia, 24 nov. 2003, Cidades, p. 3.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

Brasil. Congresso Nacional. *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, 1968.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 4.024/61 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.131/95, de 24 de dezembro de 1995*. Estabelece as atribuições do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1995.

———. *Lei nº 9.172/95*. Trata da escolha de dirigentes das universidades e instituições federais de ensino superior. Brasília, 1995.

———. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a.

———. Presidência da República. Decreto nº 2.026/96, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996b.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 2.207 de abril de 1997a*. Estabelece que as IES devem tornar públicas as condições de caráter acadêmico e material de seus cursos.

_____. _____. *Decreto nº 2.306/97, de 19 de agosto de 1997b*. Regulamenta o sistema superior de ensino. Brasília, 1997.

_____. _____. *Decreto nº 3.860/2001 de 9 de julho de 2001*. Revoga o Decreto 2.306 e regulamenta o sistema de ensino superior. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Plano Nacional da Educação (PNE)*. Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 963/97*. Normatiza a avaliação individual das IES. Brasília, 1997.

_____. _____. *Portaria nº 917/97*, estabelece a obrigatoriedade de catálogo das IES e de resposta ao Censo de Ensino Superior. Brasília, 1997.

_____. _____. *Portaria nº 805, de 27 de julho de 1998*. Autoriza o funcionamento da Faculdade Cambury e do curso de Turismo. Brasília, 1998.

_____. _____. *Portaria nº 853, de 5 de agosto de 1998*. Autoriza o funcionamento do curso de Administração Geral. Brasília, 1998.

_____. _____. *Portaria nº 1.841, de 27 de dezembro de 1999*. Autoriza o funcionamento do curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda da Faculdade Cambury. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 242, de 11 de fevereiro de 1999*. Autoriza o funcionamento dos cursos de Administração com habilitação Financeira, Comércio Exterior e Administração em Marketing da Faculdade Cambury. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 1.098, de 5 de junho de 2001*. Suspende, temporariamente, o recebimento nos protocolos do MEC de solicitações de credenciamento e autorização de cursos superiores. Brasília, 2001.

_____. _____. *Portaria nº 2.402/2001, de 9 de novembro de 2001*. Estabelece que as faculdades, centros universitários e escolas superiores estão autorizadas a aumentar o número de vagas em até 50%. Brasil, 2001.

_____. _____. *Portaria nº 449, de 20 de fevereiro de 2002*. Autoriza o funcionamento do curso de Turismo da Faculdade Cambury de Formosa. Brasília, 2002.

_____. _____. *Portaria nº 450, de 20 de fevereiro de 2002*. Autoriza o funcionamento do curso de Administração Geral da Faculdade Cambury de Formosa. Brasília 2002.

_____. _____. *Portaria nº 3.597, de 19 de dezembro de 2002*. Autoriza o funcionamento do curso superior em tecnologia de Hotelaria da Faculdade Cambury. Brasília, 2002.

_____. _____. *Portaria nº 3.598, de 19 de dezembro de 2002*. Autoriza o funcionamento do curso superior em tecnologia de Gestão de Recursos Humanos da Faculdade Cambury. Brasília, 2002.

_____. _____. *Portaria nº 3.601, de 19 de dezembro de 2002*. Autoriza o funcionamento do curso superior em tecnologia de Gestão de Recursos Humanos da Faculdade Cambury. Brasília, 2002.

_____. _____. *Portaria nº 3.695, de 20 de dezembro de 2002*. Reconhece o curso de Turismo da Faculdade Cambury de Goiânia. Brasília, 2002.

_____. _____. *Portaria nº 3.401 de 17 de novembro de 2003*. Autoriza o funcionamento do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Cambury. Brasília, 2003.

_____. _____. *Portaria nº 1.482 de 13 de junho de 2003*. Reconhece os cursos de Administração Geral, Financeira, em Comércio Exterior e em Marketing, da Faculdade Cambury de Goiânia. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 1.714 de 3 de julho de 2003*. Aprova o regimento da Faculdade Cambury. *Diário Oficial da União (DOU)*. Brasília, seção 1, nº 128, 7 jul. 2003. Brasília, 2003.

_____. _____. *Portaria nº 3.302 de 11 de novembro de 2003*. Autoriza o funcionamento do curso superior em tecnologia de Gastronomia da Faculdade Cambury. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 3.300 de 11 de novembro de 2003*. Autoriza o funcionamento do curso superior em tecnologia em Gestão de Serviços Executivos da Faculdade Cambury de Formosa. Brasília, 2003.

_____. _____. *Portaria nº 3.401 de 17 de novembro de 2003*. Autoriza o funcionamento do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Cambury. Brasília, 2003.

_____. _____. *Portaria nº 3.402 de 17 de novembro de 2003*. Autoriza o funcionamento do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Faculdade Cambury. Brasília, 2003.

_____. _____. *Portaria nº 279 de 20 de janeiro de 2004*. Autoriza o funcionamento do curso superior em tecnologia de Hotelaria da Faculdade Cambury de Formosa. Brasília, 2004.

_____. _____. *Portaria nº 1.572 de 27 de maio de 2004*. Reconhece o curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Brasília, 2004.

_____. _____. Secretaria do Ensino Superior (Sesu), 2004. Avaliação das condições de oferta. Instituições de ensino superior credenciadas e cursos autorizados. Disponível em: <<http://www.Mec.gov.br/sesu/ofertas.shtml>>. Acesso em: maio/jun. 2004.

_____. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior – 2000*. Brasília, 2000.

_____. _____. _____. *Manual de verificação in loco das condições institucionais*. Brasília, set. 2002.

_____. _____. _____. <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2004.

_____. _____. _____. (Inep). *Sinopse estatística do ensino superior – 2000*.

_____. _____. _____. *Censo da educação superior. – 1998, 1999, 2000, 2001, 2002*.

CAPITAL das faculdades, A. *Diário da Manhã*. Goiânia, 24 out. 2002, Especial, p. 9.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SIGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000, p. 65.

_____. *Educação superior no Brasil. Reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Ventos do progresso: a universidade administrada, descaminhos da educação. *Debate*, São Paulo, nº 8, p. 31-56, 1980.

_____. A universidade hoje. *Estudos Marxistas*. São Paulo, nº 6, 1998.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (org.). *Universidade em ruínas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 211-222.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003. Poços de Caldas, MG, 5 set. 2003.

CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás – da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: Cegraf, 1997.

CONSTANTINO, Luciana e GOIS, Antônio. Número de faculdades privadas cresce 45%. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 3 ago. 2003. Folha Cotidiano, p. 1.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e sociedade no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.) *Política educacional. Impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 11-25.

———. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Flacso do Brasil, 2001.

CRIADAS regras para Centros Universitários. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 16 dez. 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, Héglio (org.). *Universidade em ruínas, na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 149-169.

———. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João F. (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 97-115.

DONO do ensino. *Veja*, São Paulo, p. 91, set. 1999.

DOURADO Luiz Fernandes. *Expansão e interiorização do ensino superior em Goiás nos anos 80 — a política de privatização do público*. 1997. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

———. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

———. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, p. 235-253, 2002. (número especial).

DOURADO e OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior: regulamentação, políticas e perspectivas na reconstituição do campo universitário. *Universidade e Sociedade*. Brasília, v. 10, n. 21, p. 87, jan/abr. 2000.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

———. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo. A. A; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 97.

- ENSINO brasileiro cresce torto. *Folha de S. Paulo*, 30 jan.2000, p. 3.
- FACULDADE CAMBURY. *Projeto político pedagógico*. Goiânia, 1997.
- . *Projeto político pedagógico*. Formosa, GO, 2001.
- . *Plano de desenvolvimento institucional (PDI) — 2002 – 2006*.Goiânia, 2002.
- FACULDADES se adaptam a público de classe C. *Folha de S. Paulo*, 3 ago. 2003, p. 3.
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Universidade do Brasil – um itinerário marco de lutas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 1, nº 10, jan./abr. 1999.
- FERREIRA, Suely. *Políticas de expansão e estruturação da educação superior em Goiânia nos anos 90: o caso da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas*. 2002. Goiânia: UCG. Dissertação (Mestrado) —Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.
- FIM da farra — MEC suspende abertura de novos cursos superiores. *Veja*, São Paulo, 13 jun. 2001.
- FONSECA, Dirce Mendes. *O pensamento privatista em educação*. Campinas: Papirus, 1992.
- FONTAINE, Aldunate. A. “Más Allá Del Leviatán”. *Revistas de Estudios Públicos*. Chile, 1998.
- . *Ninguém há de me obrigar a ser feliz à sua maneira*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1988.
- FRANCO Edson. Funções do coordenador do curso ou “como construir” o coordenador ideal. *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior/ ABMES*, Brasília, v. 18, nº 28, p. 83-116, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 25-54.
- . *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GERMANO José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOMES, Maria Antônia. *A expansão e a reconfiguração do ensino superior privado nos anos 90: o caso do município de Goiânia*, 2002. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.
- GOIÁS. Secretaria do Desenvolvimento e Planejamento (Seplan). Indicadores econômicos. Séries estatísticas básicas. *Economia e Desenvolvimento – Conjuntura Socioeconômica de Goiás*. Goiânia, n. 9, out./nov., 2002.

- . Seplan/Sepin 2003-2004. Gerência de Estatísticas Socioeconômicas. *Anuário Estatístico do Estado de Goiás*. Goiânia, 2003.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- INDÚSTRIA do conhecimento. *O Popular*. Goiânia, 10 mar. 2002, p. 8.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HIZIM, Luciano Abrão. *A desconcentração do financiamento da educação: o caso dos conselhos escolares na rede municipal de educação de Goiânia*. 2003. Dissertação (Mestrado) — Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.
- LEHER, Roberto. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 81-93.
- LIMA, Maisa. Guerra para captar alunos. *O Popular*. Goiânia, 10 mar. 2003, Cidades, p. 5.
- . Lista de beneficiados por bolsa sai hoje. *O Popular*. Goiânia, 30 abr. 2003, Cidades, p. 5.
- LISTA das faculdades de Goiânia. *O Popular*. Goiânia, 10 jun. 2004, Cidades, p. 7.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p.11-24.
- MAQUIAVELLI, Nicolás. *O príncipe*. 5 ed. São Paulo: Atena Editora, 1960.
- MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito (org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 11-12.
- MEC vai acelerar fechamento de cursos. *O Popular*. Goiânia, 10 mar. 2002, p.8
- MIRANDA, Marília de Gouvêa. Universidade, conhecimento e informação. *Jornal da UFG, Opinião*, maio/jun. 1997, p. 1.
- MONTEIRO Carlos; BRAGA, Ryon. O mercado da educação superior privada no Brasil. *O mundo da educação*. Disponível em: <<http://www.revista@prendervirtual.com.br>>. Acesso em: 27 abr. 2004.
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A Informação Goyana: seus intelectuais, as histórias e a política em Goiás (1917-1935)*, 1998. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo.

OLIVEIRA, João Ferreira. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)* 2000. São Paulo: USP. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

_____. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: CATANI, Afrânio M. e DOURADO Luiz Fernandes (orgs.). *Universidade pública – políticas e identidade institucional*. Campinas: Autores associados, 1999.

PEIXOTO, Madalena Guasco. A reforma do ensino superior privado. *Princípios*, São Paulo, n. 73, p. 42-46, maio/jul. 2004.

POPULAR, O. Goiânia, 8 ago. 2004, p. 9.

POPULARIZAÇÃO da educação chegou ao 1º e ao 2º grau. O 3º deixou a desejar. *Veja*, São Paulo, p.113, 5 jul. 2002.

PROCON mostra preços do ensino superior. *O Popular*. Goiânia, 19 dez. 2003, Cidades, p. 5.

PROCURAM-SE alunos. *Veja*, São Paulo, p. 61, 21 jan. 2004.

RODRIGUES, Zilda de Araújo. *Universidade Federal de Goiás: modernização e racionalização da estrutura e da organização do trabalho acadêmico (1984-1997)*. 2000. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Goiás, (UFG), Goiânia.

ROSENBERG, Cynthia. Nota alta. *Exame*, São Paulo, p. 36-39, 3 abr. 2002.

SANTANA, Márcia de Alencar; SILVA, André Vasconcelos da. O que fazer com o ensino superior privado? *O Popular*. Goiânia, 26 abr. 2004, Classificados, p. 2.

SAVIANI, Dermeval. *LDB Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, S.P: Autores Associados, 2000.

_____. Universidade pública, fator estratégico de desenvolvimento. *Princípios*, São Paulo, nº 73, p. 29-35, maio/jul. 2004.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil. In: Sguissardi, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000, p. 32-50.

SILVA Jr., João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 33-56, jan./mar., 1999.

———. *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção*. São Paulo: Cortez, USF/Ifan, 2001.

TEIXEIRA, Padre Geraldo Magela. *Estado de Minas*, Belo Horizonte/MG., 22 dez. 2003.

UNIVERSIDADES fazem ‘vale tudo’ por aluno. *Folha de S. Paulo*, 8 jul. 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.) *Política educacional. Impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez: 1998 p. 28-29.

Anexos

Anexo 1

Quadro 1 — Goiás — instituições de ensino superior, ano — 1991.

Quantidade	Especificação	Nome	Localização
03	Universidades	Universidade Católica de Goiás	Goiânia
		Universidade Federal de Goiás	Goiânia
		Universidade Estadual de Anápolis ¹¹⁹	Anápolis
09	Autarquias estaduais	Faculdade de Filosofia Cora Coralina	Goiás
		Faculdade de Educação, Ciências e Letras.	Porangatu
		Faculdade de Educação Ciências e Letras	Goianésia
		Faculdade de Educação, Ciências e letras.	Itapuranga
		Faculdade de Educação, Ciências e letras.	Iporá
		Escola Superior de Educação Física ¹²⁰	Goiânia
		Fac. De Ed. Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad	Formosa
		Fac. De Ed. Ciências e Letras de Morrinhos.	Morrinhos
		Fac. de Ed., Ciências e Letras de Quirinópolis	Quirinópolis
		11	Faculdades Municipais
Faculdades Integradas do Planalto Central	Luziânia		
Faculdade de Administração de Mineiros	Mineiros		
Faculdade de Pedagogia de Mineiros	Mineiros		
Faculdade de Filosofia de Rio Verde	Rio Verde		
Esc. Sup. de Ciências Humanas de R. Verde	Rio Verde		
Esc. Sup. de Ciências Agrárias de R. Verde	Rio Verde		
Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Itumbiara	Itumbiara		
Fac. de Ciências Agrárias de Itumbiara	Itumbiara		
Fac. de Adm. de Itumbiara	Itumbiara		
Inst. Iso.de Ensino Sup. Privadas	Fac. de Filosofia , Ciências e Letras vale do S. Patrício		Ceres
	Fac. de Odontologia João Prudente		Anápolis
	Fac. de Filosofia Bernardo Sayão		Anápolis
	Faculdade de Direito de Anápolis		Anápolis
	Fac.Anhanguera de Ciências Humanas		Goiânia
	Sociedade Objetivo de Ensino Superior		Goiânia
	Centro de Ensino Superior de Jataí		Jataí
Centro de Ensino Superior de Catalão	Catalão		

Fonte: Goiás, Seplan/Sepin, 1992 *apud* Gomes, 2002, p. 68.

¹¹⁹ A Universidade Estadual de Anápolis (Uniana) criada pelo decreto estadual nº 3.355/90, em 16 de abril de 1999, mediante lei estadual nº 13.456/99 passou a denominar-se Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Anexo 2

Quadro 2 — Goiás — instituições de ensino superior privadas — 1999

Cidade	Mantenedora	Nome da IES
Goiânia	Associação Goiana de Ensino	Faculdade Anhanguera
	Sociedade Objetivo de Ensino Superior	Faculdade Objetivo
	Centro Tecnológico Cambury	Faculdade Cambury
	Associação de Ed. e Cultura de Goiás	Fac. Padrão de Ciências Humanas
	Centro Educacional Alves Faria Ltda	Faculdade Alfa
	Ass. salgado Oliveira de Ed. e Cultura (Asoec)	Universidade Salgado de Oliveira
	Sociedade Unificada Paulista de Ensino	Universidade Paulista (Unip)
	Renovado Objetivo (Supero)	Universidade Paulista (Unip)
	Sociedade Goiana de Cultura	Universidade Católica de Goiás
Anápolis	Associação. Educativa Evangélica	Faculdade Evangélica
Aparecida de Goiânia 2	Associação Educativa N. S. Aparecida	Fac. Nossa Senhora Aparecida
		Faculdade Alfredo Nasser
Rio Verde	Fundação Ensino Superior Rio Verde	Esc Sup.de Ciências Agrárias de Rio Verde Esc. Sup. de Ciências da Saúde de Rio Verde Esc. Sup. de Educ. Ciências. E letras de Rio Verde Fund. Ensino Superior de R. Verde
Itumbiara	Comunidade Evangélica Luterana S. Paulo	Faculdades Integ..do Plan. Central Fac. de Fil. Ciên. e Letras de Itumb. Fac. de Adm. de Empresa de Itumb.
	Associação Itumbiarensense de Ensino	Fac. de Ciê. Agrárias de Itumbiara Faculdades Unidas de Itumbiara
Catalão	Associação Catalana de Educação	Centro de Ensino Sup. de Educação
Caldas Novas	Associação Ensino de Caldas Novas	Faculdade de Caldas Novas
Jussara	Centro de Ciências de Jussara	Faculdade de Jussara
Piracanjuba	Centro Ensino Superior de Piracanjuba	Faculdade de Piracanjuba
Valparaíso	Centro de Ensino Superior do Brasil	Instituto de Ciências Sociais e Hum.
Rubiataba	Coop. De Ensino Superior de Rubiataba	Fac. de Ciên. e Educ. de Rubiataba
Trindade	Associação Trindadense de Educação	Inst. Aphonsiano de Ensino Sup.

Fonte: Brasil, MEC/Inep, Sinopse Estatística da Educação Superior/1999.

¹²⁰ A Esefego, com a criação da UEG, em 1999, foi incorporada a essa instituição, como unidade

Anexo 3

Quadro 3 — Goiás — instituições de ensino superior (IES) privadas — 2003

Cidade	Mantenedora	Nome da IES
Goiânia	Associação Goiana de Ensino	Faculdade Anhanguera
	Sociedade Objetivo de Ensino Superior	Faculdade Objetivo
	Centro Tecnológico Cambury	Faculdade Cambury
	Associação de Ed. e Cultura de Goiás	Fac. Padrão de Ciências Humanas
	Centro Educacional Alves Faria Ltda	Faculdade Alfa
	Ass. Salgado Oliveira de Ed. e Cultura (Asoec)	Universidade Salgado de Oliveira
	Sociedade Unificada Paulista de Ensino	Universidade Paulista (Unip)
	Sociedade Goiana de Cultura	Universidade Católica de Goiás
		Escola Superior de Adm., Marketing e Comunicação de Goiânia-ESAMG
		Faculdade Araguaia-FARA
		Faculdade Sul-Americana - FASAM
	Faculdade Lions-Fac. Lions	
	Faculdade Ávila de Ciências Humanas e Exatas.	
Anápolis	Associação. Educativa Evangélica	Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica
		Faculdade de Filosofia São Miguel Arcanjo
		Fundação do Instituto Brasil - FIBRA
Aparecida de Goiânia	Associação Educativa N. S. Aparecida	Fac. Nossa Senhora Aparecida Faculdade Alfredo Nasser
Caldas Novas	Associação Ensino de Caldas Novas	Faculdade de Caldas Novas

Rio Verde	Fundação Ensino Superior Rio Verde	Fundação de Ensino Superior de Rio Verde Instituto de Ensino Superior de Rio Verde Faculdade Almeida Rodrigues
Itumbiara	Comunidade Evangélica Luterana S. Paulo Associação Itumbiarensense de Ensino	Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara Faculdades Unidas de Itumbiara
Catalão	Associação Catalana de Educação	Centro de Ensino Sup. de Educação
Ceres	Associação Educativa Evangélica (extensão)	Faculdades integradas da Associação Educativa Evangélica
Formosa	Centro Tecnológico Cambury	Faculdade Cambury (extensão)
		Instituto de Ensino Superior de Goiás
Jussara	Centro de Ciências de Jussara	Faculdade de Jussara
Jataí		Centro de Ensino Superior de Jataí
Luziânia		Faculdades Integ. do Plan. Central
Pires do Rio		Faculdade do Sudoeste Goiano
Piracanjuba	Centro Ensino Superior de Piracanjuba	Faculdade de Piracanjuba
Valparaíso	Centro de Ensino Superior do Brasil	Instituto de Ciências Sociais e Hum. Faculdade de Ciências e Educação Sena Aires
Rubiataba	Coop. De Ensino Superior de Rubiataba	Fac. de Ciên. e Educ. de Rubiataba
São Luís de Montes Belos		Faculdade São Luís - FSL
Trindade	Associação Trindadense de Educação	Inst. Aphoniano de Ensino Sup.

Fonte: Goiás, Seplan/Sepin – Anuário estatístico de Goiás 2003/2004. Dados elaborados pela autora.

Anexo 4

Quadro 4 — Lista das faculdades de Goiânia por organização administrativa e data de credenciamento

Nomes	Portaria nº	Organização administrativa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet)	Decreto Federal s/n data: 22 de março de 1999	Pública
Centro Universitário Goiás-Anhanguera (UniGoiás)	1.216/2004/MEC	privado
Escola Alfredo Nasser de Ensino Superior (Eanes)	1.682/2000/MEC	privada
Escola Superior de Adm., Marketing e Com. de Goiânia (Esamc)	1.392/2001/MEC	privada
Faculdade Alves Faria (Alfa)	443/2000/MEC	privada
Faculdade Araguaia (FARA)	693?2001/MEC	privada
Faculdade Cambury	805/1998/MEC	privada
Faculdade Ávila	2.623/2001/MEC	privada
Faculdade da Igreja Ministério Fama	3.248/2002/MEC	filantrópica
Faculdade de Goiás (Fago)	1.247/2004/MEC	privada
Faculdade Lions (Fac-Lions)	1.884/2001/MEC	filantrópica
Faculdade Nossa Sra. Aparecida (Fanap)	243/1999/MEC	privada
Faculdade Padrão	1.459/1998/MEC	privada
Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo (Iuesco)*	94649/1987/Decreto Federal	privado
Universidade católica de Goiás (UCG)*	47041/1959/Decreto Federal	Confessional
Universidade Estadual de Goiás (UEG)- sede em Anápolis	<i>Unidade administrativa</i>	pública
Universidade Salgado de Oliveira (Universo) sede no RJ.	<i>campus</i>	privada
Universidade Paulista (Unip) sede em São Paulo	<i>campus</i>	privada
Universidade Federal de Goiás*	3.834-C/1960/Lei Federal	pública

Fonte: “O Popular”, 10/06/2004, Cidades, p. 7. Dados organizados pela autora. Disponível em: < <http://www.mec/inep.gov.br> > Acesso em: 12 jun. 2004

Anexo 5

Tabela 1 — Valores de mensalidades de alguns cursos de graduação de IES de Goiânia — 2003

Cursos	UCG	Unip	Cambury	Padrão	Objetivo	Alfa	Fach	Fara	Fasar
Adm.em Turismo/Turismo	R\$ 458,41	R\$ 621,66	R\$ 600,00	R\$ 390,00	R\$ 579,71	R\$ 624,00	R\$ 426,65	—	—
Adm. em Marketing	—	—	R\$ 576,47	R\$ 390,00	—	R\$ 474,00	—	—	R\$ 470
Adm. Em Comércio Exterior	—	R\$ 542,84	R\$ 552,94	R\$ 390,00	R\$ 480,56	—	—	—	—
Jornalismo	—	—	R\$ 647,06	—	R\$ 690,00	—	—	—	R\$ 624
Fisioterapia	R\$ 540,14	R\$ 918,16	R\$ 935,00	R\$ 690,00	—	—	—	—	—
Publ. e Propaganda			R\$ 635,29	—	R\$ 686,66	—	—	R\$ 579,00	R\$ 556

Fonte: O Popular, 19 dez. 2003.

Anexo 6

Tabela 2 — Faculdade Cambury — preços dos cursos de graduação e tecnológicos (2001/2002/2004)

Cursos	
Graduação	
Valor da última mensalidade	
Ano/Base – 2001	
Valor do reajuste proposto	
2002	
(contrato s/ descontos)	
Valor 2004	
Administração (Geral, Financeira, em Comércio Exterior)	
Admin. em Marketing	
	R\$ 425,00
	R\$ 467,50
	R\$ 552,94
	R\$ 576,47
Turismo	
	R\$ 430,00
	R\$ 473,00
	R\$ 600,00
Publicidade e Propaganda	
	R\$ 470,00
	R\$ 517,00
	R\$ 635,29
Jornalismo	
	R\$ 647,06
Fisioterapia	
	R\$ 935,00
Arquitetura e Urbanismo	

R\$ 817,65

Tecnológico

Fotografia e Imagem¹²¹

R\$ 635,29

Unidade Tecnológica

Cursos

Tecnológicos

Gastronomia

R\$ 588,24

Gestão de Serviços Executivos

R\$ 423,53

Gestão de Recursos Humanos

R\$ 423,53

Hotelaria

R\$ 442,35

Unidade Formosa

Cursos

¹²¹ Curso que terá início no segundo semestre de 2004.

Graduação

Administração Geral

R\$ 505,88

Cursos

Tecnológicos

R\$ 505,88

Gestão de Serviços Executivos

R\$ 388,24

Gestão em Hotelaria

R\$ 388,24

Obs: São oferecidos planos alternativos para pagamentos antecipados

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Geral e PDI/2002-2006 e organizados pela autora do trabalho.

Anexo 7**Roteiro de entrevista (direção da Faculdade Cambury)****Nome:****Idade:****Formação:****Profissão:****Tempo de trabalho na Faculdade Cambury:**

Como surgiu a faculdade Cambury?

Quais os critérios da escolha dos cursos oferecidos?

Qual a concepção de ensino da Faculdade Cambury?

Como se deu o crescimento e a consolidação da Faculdade Cambury?

O que vem a ser para você, qualidade de ensino?

Pontos fortes e fracos da Organização.

Qual o diferencial da Faculdade Cambury?

Quais as estratégias que a Faculdade utiliza para se manter no mercado?

Como a Faculdade Cambury analisa seus concorrentes?

Qual o cenário do ensino superior que você vislumbra em Goiânia daqui a uns cinco anos de acordo com as atuais políticas educacionais e com as respostas do mercado?

Que características a seu ver deverão ter uma instituição de ensino superior para sobreviver nesse mercado competitivo?

Como estará a Faculdade Cambury nesse contexto?

Anexo 8**Roteiro de entrevista (Coordenação Acadêmica, consultores, professores e funcionários)****Nome:****Idade:****Formação:****Profissão:****Tempo de trabalho na Faculdade Cambury:**

Como e quando você entrou para a Faculdade Cambury?

Como era a Instituição nessa época?

Qual é a sua concepção de ensino?

E a concepção de ensino da Faculdade Cambury?

O que é qualidade de ensino para você?

Qual o trabalho que você vem desenvolvendo na institucionalmente?

Como é trabalhar na Faculdade. Cambury?

Como se deu o crescimento da Instituição e o que mudou com isso?

Qual a imagem que a Faculdade Cambury projetava no mercado?

Qual a imagem que ela projeta hoje e quais as estratégias utilizadas atualmente?

Pontos fortes e pontos fracos da Instituição

*A Faculdade Cambury possui o Projeto Político Pedagógico de sua criação e o Plano de Desenvolvimento Institucional para o período de 2002/2006. Um difere do outro. Qual é na realidade a concepção de ensino da Faculdade Cambury?

*Qual a sua concepção de ensino enquanto coordenadora acadêmica da Faculdade Cambury?

Qual o cenário do ensino superior que você vislumbra em Goiânia daqui a uns cinco anos de acordo com as atuais políticas educacionais e com as respostas do mercado?

Que características a seu ver deverão ter uma instituição de ensino superior para sobreviver nesse mercado competitivo?

Como estará a Faculdade Cambury nesse contexto?