

Suely Ferreira

**Políticas de expansão e estruturação da educação superior em
Goiânia nos anos 90: o caso da Faculdade Anhangüera de
Ciências Humanas**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia — 2002**

Suely Ferreira

**Políticas de expansão e estruturação da educação superior em
Goiânia nos anos 90: o caso da Faculdade Anhangüera de
Ciências Humanas**

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 professora Dr^a. Maria de
Araújo Nepomuceno

Banca Examinadora

Prof^a Dr^o. Maria de Araújo Nepomucemo (Presidente)

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (UFG)

Prof^a Dr^a. Maria Helena de Oliveira Brito (UCG)

Data: Goiânia, agosto de 2002.

À Raquel, minha luz.

AGRADECIMENTOS

A Afonso e a Alzeni, meus esteios.

A Arnaldo, pelo companheirismo.

À minha orientadora, professora doutora Maria Araújo Nepomuceno, por esta caminhada tão enriquecedora.

Aos professores doutores Luiz Fernandes Dourado e Maria Helena de Oliveira Brito, pelas contribuições valiosas.

Aos professores da Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas que, gentilmente, se dispuseram a ser entrevistados.

À professora Darcy Costa pela revisão lingüística.

À professora Nadir Machado Gonçalves pela revisão estatística.

A todos, professores, amigos e familiares, que me apoiaram nesta jornada.

ÍNDICE

Introdução

- 1 Considerações iniciais: tema e problema 15
- 2 Procedimentos metodológicos e técnicos 20

Capítulo I

O ensino superior privado no Brasil — trajetória nas décadas de 1960 a 1980

- 1 A contextualização das políticas educacionais — a reforma do ensino superior de 1968 27
- 2 *A lógica* da privatização para o ensino superior 35
- 3 A expansão do novo ensino superior privado 37
- 4 A expansão do ensino superior em Goiás e em Goiânia após 1964 44

Capítulo II

As políticas de expansão do ensino superior a partir da década de 1990

- 1 A contextualização da crise da educação superior e de suas soluções..... 49
- 2 O atual ensino brasileiro 66
- 3 A expansão do ensino superior privado na década de noventa no estado de Goiás e em Goiânia 80
- 4 O espaço conquistado pelas IES em Goiás na década de 90 83
- 5 O ensino superior em Goiânia 91

Capítulo III

A Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas: uma pioneira do ensino superior privado com fins lucrativos em Goiás

1	Configuração atual da faculdade Anhangüera de Ciências Humanas	99
2	Faculdade Anhangüera: sua origem	102
3	Os mentores intelectuais da mantenedora da Faculdade Anhangüera	108
4	A direção da Faculdade Anhangüera	111
5	O processo de consolidação da Faculdade Anhangüera	112
6	A busca da expansão <i>multicampi</i>	114
7	A busca da expansão no início da década de 1990	117
8	O corpo discente da Faculdade Anhangüera	118
9	O corpo docente da Faculdade Anhangüera	121
10	A transição	127
Conclusão		151
Bibliografia.....		156
Anexos.....		167

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa que visou compreender as políticas de expansão e estruturação da educação superior em Goiânia-Go, nos anos 90, por meio do *estudo de caso* da Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas. Para alcançar tal objetivo, fez-se necessário reconstruir sinteticamente a história de criação, consolidação e expansão desta instituição, no período de 1973-2001. A investigação dessa história particular passou pela compreensão de sua articulação com a expansão do ensino superior privado no Brasil, processo diretamente ligado à constituição do Estado e das políticas educacionais por ele geridas. Esta pesquisa baseou-se no seguinte pressuposto: as atividades desenvolvidas pela Faculdade Anhangüera foram guiadas pelas políticas educacionais vigentes no país e pela exigência do mercado, em interação com as características empresariais do grupo que compõe a sua mantenedora. Dentre as categorias que deram suporte à análise consta a de Estado, inspirada no pensamento gramsciano. Este trabalho foi construído por meio de pesquisa bibliográfica, de pesquisa documental e de entrevistas, buscando encontrar na parte, a compreensão e a relação com o todo. Na década de 1970, surgiu no país um novo ensino superior privado, idealizado por empresários da educação, que o concebiam na perspectiva do mercado. Os responsáveis diretos pela Faculdade Anhangüera foram os primeiros em Goiânia a implantar uma instituição de ensino superior privado com fins lucrativos, defendendo, por meio de sua concepção de mundo, uma nova visão de ensino superior, em contraposição ao ensino público e confessional já consolidados. Em Goiânia, essa instituição pode ser entendida como pioneira, por representar esse novo tipo de ensino superior. No final da década de 1990, a faculdade sentiu-se pressionada a responder às novas exigências colocadas por um mercado marcado por acirrada concorrência e por uma nova legislação educacional, que estabeleceu fundamentalmente, o Exame Nacional de Curso (ENC) e a avaliação das condições de ensino, levando-a a iniciar um significativo processo de mudança, para readaptar-se a essa nova realidade. A instituição vem buscando novos caminhos para continuar seu processo de expansão para além da graduação, passando a oferecer também, cursos de pós-graduação *lato sensu*, cursos superiores seqüenciais, cursos de tecnologia, ampliando sua oferta de *produtos* para alcançar uma *clientela* cada vez mais heterogênea.

ABSTRACT

This paper is the fruit of a qualitative research which aimed to understand the policies of expansion and structuring of higher education in Goiânia, Goiás, in the 1990s, through a case study of the Anhangüera College of Human Sciences. In order to reach this goal, it was necessary to reconstruct synthetically the history of the creation, consolidation and expansion of this institution, in the period from 1973-2001. The investigation of this particular history passed through the understanding of its establishment with the expansion of private higher education in Brazil, a process directly connected to the constitution of the State and the educational policies which it supervised. This research was based on the following presumption: the activities which were developed by Anhangüera College were guided by the educational policies in effect in the country and by the requirements of the market place, in interaction with the commercial characteristics of the group that makes up its maintainer. Within the categories that supported the analysis are the State, inspired by Gramscian thought. This paper was constructed by means of bibliographic research, documental research, and interviews, searching to find in the part, the understanding and the relationship to the whole. In the decade of 1970, there arose a new private higher education in the country, planned by entrepreneurs in the field of education, who perceived it in the perspective of the market place. The people directly responsible for Anhangüera College were the first in Goiânia

SIGLAS UTILIZADAS

Abmes	Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
AEPC	Associação Educacional do Planalto Central
AID	Agency for International Development
Alfa	Faculdade Alves e Faria
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPEX	Centro de Apoio às Atividades de Pesquisa e Extensão da Faculdade Anhangüera
CFE	Conselho Federal de Educação (extinto)
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CES	Câmara de Educação Superior
CESUC	Centro de Ensino Superior de Catalão
CESUT	Centro de ensino superior de Jataí
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPPE	Centro de Pós-graduação e Projetos Especiais da Faculdade Anhangüera
Comigo	Cia Mista de Produtores do Sudoeste Goiano
Conad	Congresso Nacional de Administração
Demec/GO	Delegacia do MEC em Goiás (extinto)
ENC	Exame Nacional de Cursos
Esefego	Escola Superior de Educação Física de Goiás
FACH	Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas
Facea	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FAZ	Fundo de Apoio ao Desenvolvimento
FE	Faculdade de Educação
Fesurv	Fundação de Ensino Superior de Rio Verde
Fiplac	Faculdades Integradas do Planalto Central
Flexa	Fundação Educacional de Anicuns
FMI	Fundo monetário Internacional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Ifes	Instituições de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipes	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
INL	Instituto Nacional do Livro
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica aplicada

ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
MBA	Master Business Administracion
MEC	Ministério da Educação
Mare	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (extinto)
Nedesc	Núcleo de Estudos e Documentação Educação, Sociedade e Cultura
Neadm	Núcleo de extensão
Nupeca	Núcleo de Pesquisa do Curso de Administração da Faculdade Anhangüera
Nuclex	Núcleo de Extensão do Curso de Direito da Faculdade Anhangüera
Nupec	Núcleo de Pesquisa do Curso de Direito da Faculdade Anhangüera
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica do curso de Direito
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
Prodasen	Centro de Informática e Processamento de Dados do Senado Federal
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
Sediae	Secretária de Avaliação e Informação Educacional do MEC
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEEC	Serviço de Estatística de Educação e Cultura
Semesp	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior
Seplan	Secretária de Planejamento e Desenvolvimento
Sepin	Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação
SESu	Secretária de Educação do MEC
SUPP	Superintendência de Planejamento e Programação
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
Uniceub	Centro Universitário de Brasília
Universo	Universidade Salgado de Oliveira
Unip	Universidade Paulista
Usaid	United States Agency for International Development
Unesco	Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura

Lista de tabelas

Tabela 1	Brasil – Evolução do número de matrículas nas instituições públicas e privadas (1980-1989)	42
Tabela 2	Brasil – Evolução do número de instituições por natureza e dependência administrativa 1980-1998	67
Tabela 3	Brasil – Instituição de ensino superior por organização acadêmica – 2000.....	69
Tabela 4	Brasil – Instituições de ensino superior por região – 2000	70
Tabela 5	Brasil – Matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica – 2000	71
Tabela 6	Brasil – Matrícula e participação do turno noturno segundo natureza e dependência administrativa 1991/1998	76
Tabela 7	Distribuições das funções em exercício, por grau de formação e taxa de crescimento segundo as regiões – 1999/1998	77
Tabela 8	Funções docentes em exercício e afastados em 2000, conforme formação	79
Tabela 9	Goiás – Total de alunos matriculados por dependência administrativa 99/00..	82
Tabela 10	Goiás – Concluintes do ensino médio por dependência administrativa 98/00..	82
Tabela 11	Goiás – Número de IES por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa - 2000	87
Tabela 12	Goiás – Matrículas do curso de graduação por organização acadêmica das IES/ 2000.....	89
Tabela 13	Goiás – Docentes em exercício, por grau de formação – 2000	89
Tabela 14	Goiânia – Oferta de vagas no processo seletivo em 2001.....	95
Tabela 15	Goiânia – Relação turnos/vagas oferecidas pelas IES no processo seletivo de 2001	95
Tabela 16	Goiânia – Oferta de vagas no processo seletivo, segundo o turno e a natureza das IES/2001	96
Tabela 17	Goiânia – Os cinco cursos mais ofertados no processo seletivo pelas IES em 2001	97
Tabela 18	FACH – Corpo discente e sua distribuição nos cursos (1986).....	118
Tabela 19	FACH – Situação do corpo discente (1994).....	119
Tabela 20	FACH – Número de inscritos no processo seletivo nos anos de 1995/1998..	120

Tabela 21	FACH – Matrículas de alunos por cursos nos anos 1999 a 2001.....	121
Tabela 22	FACH – Titulação do corpo docente 2000.....	123
Tabela 23	FACH – Titulação do corpo docente 2001.....	124
Tabela 24	FACH – Regime de trabalho do corpo docente nos anos de 2000/2001.....	125
Tabela 25	FACH – Números de candidatos nos vestibulares nos anos de 1999/2001...	130
Tabela 26	FACH – Matrícula dos cursos seqüenciais nos meses de outubro e novembro de 2001	146
Tabela 27	FACH – Matrículas dos cursos de pós-graduação nos meses de setembro a novembro em 2001	147

Introdução

INTRODUÇÃO

1 Considerações iniciais: tema e problema

A crise do capitalismo, originada na década de 1970, e explicitada nos anos 80 e 90, passou a exigir novas adaptações estruturais e superestruturais, tanto da produção como dos Estados nacionais no cenário mundial. Esse novo movimento do capital vem possibilitando a transferência de seus interesses para outros espaços sociais, no caso, a educação superior. O processo de minimização do papel do Estado e de suas formas de gestão processadas nos anos 90, sob a perspectiva neoliberal, vem gerando, portanto, políticas educacionais que exigem um novo papel social para a educação superior. Assim, inúmeras mudanças estão sendo processadas nesse nível de ensino, guiadas pela lógica do capital: a excelência do setor privado e do mercado e, conseqüentemente, a diminuição do setor público, a diferenciação institucional e a competitividade empresarial, o processo de transformação do saber em mercadoria, dentre outras.

Nesse novo contexto, o binômio da diferenciação institucional e da diversificação de fontes de financiamento das instituições de ensino superior (IES) passa a integrar as políticas e reformas para a educação superior. Para ilustrar a nova realidade do ensino superior, basta dizer que o processo seletivo para o ingresso nesse nível de ensino, em 2001, na cidade de Goiânia, ofereceu 24.293 vagas, segundo o levantamento dos editais dos vestibulares em 14 instituições¹. A rede pública ofereceu 3.483 (14,34%) e a particular 20.810 (85,66%). O quantitativo de concluintes do ensino médio, na rede pública e privada, em 2000, foi de 21.609 (Brasil/Inep/SEE/SUPP, 2001)². A aproximação do número do total de vagas com o número de concluintes pode induzir a uma conclusão precipitada. O novo fenômeno

¹Levantamento feito pela autora deste trabalho em Goiânia de Janeiro/agosto de 2001. Os dados são referentes aos cursos regulares, excluindo-se projetos especiais e cursos sequenciais.

²Em 1999, o número de concluintes era de 16.983. Em 2000, nota-se um crescimento de 27,24%, em relação ao

requer futuros estudos, uma vez que se delineia a presença de vagas ociosas nas instituições de ensino superior privadas, de um lado, e de outro, um grande contingente que não consegue atingir esse nível de ensino. A importância desse dado no presente estudo reside na explosão de novas instituições e de vagas em relação a um passado recente. Na década de 1980, por exemplo, existiam apenas quatro IES em Goiânia — Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Goiás (UCG), Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas e Instituto Unificado Superior Objetivo (Faculdade Objetivo). Em 2001, o número de IES passam para 14, constituído basicamente de instituições privadas com fins lucrativos. As políticas desencadeadas nos municípios não possuem autonomia e apesar de sua especificidade histórica, estão integradas no contexto das políticas nacionais. Assim, em Goiânia, a década de 2000 iniciou-se com uma vertiginosa expansão do ensino superior, por meio da criação de novas IES e autorização de novos cursos e com o aumento de vagas nas IES instaladas.

Segundo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (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, acredita-se que as IES possibilitarão ao país estar à frente das exigências do século XXI, buscando soluções para os problemas em todos os campos da vida e da atividade humana. Portanto,

nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num modelo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. (Brasil, PNE, 2000, p. 92-93)

Se os números mostram o predomínio da oferta de vagas do setor privado sobre o setor público, e o próprio PNE confirma a importância de um sistema de educação superior forte, cabe então indagar qual é o papel social das IES privadas no país.

O elevado grau de competitividade que vem conquistando espaço no mundo moderno, cada vez mais globalizado, amplia significativamente a demanda por novos conhecimentos. Nesse contexto, a educação ganha uma centralidade antes desconhecida, que se expressa em uma enxurrada de projetos, programas, planos, resoluções e leis, que surgem como se brotassem do chão, modificando substantivamente a face que a educação exibía até

havia bem pouco tempo. Articulados em políticas públicas educacionais, têm sido balizados pela intervenção de agências multilaterais: Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura (Unesco) e outras.

Como não poderia deixar de ser, a expansão da rede de ensino superior, sobretudo a do setor privado, está articulada às políticas de educação superior implementadas pelo Estado brasileiro, à luz das políticas públicas prescritas por esse mundo em processo de globalização. Essa expansão vem demonstrando a formação de um *ethos* empresarial na área de educação, com características bastante heterogêneas. Portanto, investigar o ensino superior, sobretudo o setor privado, é desvendar sua história, os debates e contradições que o perpassam.

Após a reforma do ensino superior de 1968, 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 universitária³. Nesse sentido, Martins esclarece:

não obstante a multiplicação das faculdades isoladas (...) e a sua predominância quantitativa sobre as instituições universitárias, de um modo 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. 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, no estado atual, a exceção. (1989, p. 11-12)

Portanto, pensar o ensino superior consiste em percebê-lo em sua complexidade e diferenciação. Nesse sentido, entender as especificidades de uma instituição de ensino superior pode contribuir para a compreensão da estruturação desse complexo campo sócio-educacional. Com esse entendimento, o presente trabalho tem o *propósito* de compreender as políticas de expansão e estruturação da educação superior em Goiânia, nos anos 90, por meio do estudo de caso da Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas. Atingir esse propósito passa necessariamente pela compreensão dessa história particular, em suas articulações com o

³Martins mostra que “apesar da reforma de 1968 definir que o ‘ensino superior, indissociável da pesquisa, [deveria ser] ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados’, na prática a organização do ensino superior se deu inversamente ao proposto na lei, quando após promulgada a reforma a expansão do sistema ocorreu prioritariamente através da criação de estabelecimentos isolados. Essa tendência veio fortalecida de uma outra, a do fortalecimento do setor privado” (Martins, 1989, p. 138).

processo de expansão das instituições de ensino superior no Brasil, o qual se acha diretamente ligado à constituição do Estado e das políticas educacionais por ele implementadas. Nesse percurso, torna-se necessário retomar, ainda que de modo breve, a história da instituição, desde a sua criação, percorrendo seu processo de consolidação e expansão até o ano de 2001. Logo, entender o contexto social, político e cultural de expansão da Faculdade Anhangüera, instituição com fins lucrativos, isolada, possibilita o ingresso no debate que vem sendo travado no campo da educação superior na ótica do privado, do mercado, do perfil empresarial. Além disso, estudar e entender a lógica, que preside, explica e dá sentido à criação e expansão de uma IES privada torna-se importante para desvendar o papel político e social que esse tipo de instituição vem desempenhando no contexto histórico, econômico e cultural em que se insere.

As políticas educacionais e a expansão das IES privadas decorrentes devem ser compreendidas como um processo que vem paulatinamente se desdobrando, marcado por singularidades próprias do contexto histórico, em que tais instituições se situam, ao longo das três últimas décadas. Essas são compreendidas neste trabalho como estabelecimentos mantidos por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Nesse sentido, ao tratar particularmente o processo de reestruturação desenvolvida pela Faculdade Anhangüera nos anos 90, cabe indagar: Quais foram os motivos que levaram um grupo de intelectuais a criar a Faculdade Anhangüera? O que pretenderam com a criação dessa faculdade? Quais as razões que explicam ou justificam a sua expansão? Quais foram os motivos que levaram a instituição a implementar mudanças significativas na sua estrutura no final dos anos 90? Como a faculdade vem implantando o processo de mudança? Quais são as mudanças implementadas pela instituição?

As questões centrais deste trabalho baseiam-se na premissa de que as diretrizes norteadoras das atividades desenvolvidas pela Faculdade Anhangüera estão embasadas nas políticas educacionais⁴ vigentes no país, e nas exigências do mercado, em interação com as características específicas empresariais do grupo que compõe a sua mantenedora. Portanto, se as políticas educacionais e o mercado nortearam suas escolhas e opções ao longo da sua

⁴Se de um lado, as políticas públicas, dentre elas a educacional, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar a ampliação dos mecanismos de cooptação e controle social, de outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou de outra classe, não se pode desobrigá-lo dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais (Shiroma, 2000, p. 9).

história, como então, elas foram implementadas ou adequadas em seu contexto particular, por meio do olhar dos mentores intelectuais que a criaram?

Entender o processo de mudança da feição institucional da Faculdade Anhangüera, nos anos 90, em articulação com o binômio da expansão e privatização, no município de Goiânia, passa necessariamente pela compreensão dessa história particular nos seus vínculos com o processo de expansão das instituições de ensino superior, especialmente do ensino privado no Brasil, bem como pela compreensão do conceito do sujeito empreendedor das políticas públicas educacionais desencadeadoras dessa expansão — o Estado brasileiro. Visando compreender esse processo, o referencial teórico gramsciano guiou o percurso deste estudo, por permitir elucidar como as forças sociais e políticas motoras desse processo histórico de expansão e privatização do ensino superior compuseram essa trama. Assim, a categoria de *Estado* por ele desenvolvida foi considerada pertinente para iluminar a análise das questões desta investigação. O Estado deve ser entendido, pois, na sua concepção ampliada, isto é, elaborada por Gramsci (1978), que o entende como uma instância composta por dois planos, ou seja, o da

sociedade civil, isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “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”. Estas funções são (...) organizativas e conectivas. (Gramsci, 1978, p. 10-11)

Esse alargamento da noção do Estado levou o filósofo italiano a ampliar, igualmente a noção de intelectuais. Nesta direção ele afirma que todos os homens são intelectuais, apesar de nem todos exercerem ou desempenharem socialmente a posição de intelectuais. Este autor compreende que existem graus variados de atividades, não existindo a possibilidade de dicotomia entre o *homo faber* e o *homo sapiens*. Escreve ele:

Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer (...), possui uma linha consciente de conduta moral, contribui (...) para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (...) enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social. (Gramsci, 1978, p. 7-8)

A contribuição de Gramsci à noção de Estado está no alargamento da noção de Estado, herdada da tradição marxista, para quem o Estado atém-se apenas à esfera da coação e da violência, ao passo que para Gramsci tal noção engloba ainda a esfera do consenso, do privado, ou seja, a *sociedade civil* (Nepomuceno, 1998, p. 15). Segundo Gramsci (1978), a

capacidade de buscar a hegemonia de uma classe não se restringe apenas à direção política, mas se entende aos aparelhos ideológicos e culturais. Compreender a hegemonia⁵ de uma classe é vê-la dialeticamente na relação da economia com a política, sem perder de vista sua importância em todos os nexos da sociedade civil. Portanto, segundo Gramsci (1978), pode-se afirmar que uma das formas de expressão da hegemonia de uma classe na sociedade ocorre pela direção intelectual e moral, utilizando-se da persuasão, recorrendo-se aos meios ideológicos, para buscar a adesão e o consenso dos demais indivíduos. Assim a expressão da

hegemonia passa pelos diferentes momentos da relação de forças. Não se restringe à esfera cultural (...) mas não pode prescindir desta. Nesse campo cultural, entretanto, a questão da hegemonia não aponta apenas para a formação de uma vontade coletiva, capaz de criar um novo aparelho estatal e de transformar a sociedade. Aponta, também, ao mesmo tempo, para a elaboração e conseqüentemente difusão de uma nova concepção de mundo. E é sobretudo nessa dimensão particular, da luta pela hegemonia de uma classe sobre a sociedade, que ganha importância o reconhecimento das organizações ditas privadas da sociedade civil: a igreja, os sindicatos, as escolas, etc. (Pamplona, s/n p. 22)

O Estado, nessa perspectiva, é uma expressão da correlação de forças contraditórias, ultrapassando os limites da classe dominante, por meio da força e do consenso. Com esse referencial, Dourado afirma:

é possível deslindarmos a 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. (Dourado, 1997, p. 25)

2 Procedimentos metodológicos e técnicos

No encaminhamento deste trabalho, optou-se pela *pesquisa qualitativa*, com enfoque no *estudo de caso* da Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas, retomando o momento da sua criação, centrando no processo de readequação nos anos 90 e finalizando com o ano de 2001. Minayo assinala que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (1994, p. 22). Cabe ressaltar que esta pesquisa envolve a

⁵Segundo Gramsci (1978), a hegemonia abarca a direção política, cultural, moral e ideológica. Na sociedade civil, que é uma esfera da superestrutura, são produzidas e conduzidas as relações de direção política e ideológica, de hegemonia, de uma classe social sobre as outras, bem como, é o *lugar* em que as classes sociais

análise de dados qualitativos e quantitativos, entendendo uns e outros não como dados oponentes, mas como dados que se complementam.

O referencial teórico que iluminou este estudo não foi em seu todo estabelecido a *priori*. Ele foi buscado ao longo do percurso investigativo, à medida que a leitura e a interpretação dos dados assim o exigia. Nesse sentido, *delimitou-se o objeto de estudo* mediante o amparo de um referencial teórico mínimo, que foi se ampliando no percurso da investigação empírica. Esta forma de proceder encontra respaldo em Bogdan e Biklen. Segundo eles “para o investigador qualitativo, divorciar o ato da palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (1994, p. 48).

Esta investigação foi realizada por meio da *pesquisa teórica, da pesquisa documental* e de *entrevistas*, buscando-se encontrar, em cada parte, a compreensão e a relação com o todo. Por meio da pesquisa teórica, buscou-se selecionar e estudar os trabalhos existentes e relacionados com o tema desta pesquisa, com o objetivo de reunir os fundamentos teóricos que permitiriam iluminar o caminho percorrido nesta investigação. Na pesquisa empírica, utilizou-se, no primeiro momento, a consulta documental para coletar dados sobre a origem e a história da Faculdade Anhangüera⁶. Grande parte desta documentação foi consultada no Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc), órgão de pesquisa e memória das instituições educacionais, em Goiás, da Faculdade de Educação (FE), da UFG. Em um segundo momento, foi utilizada a entrevista semi-estruturada na coleta de dados, na intenção de que os atores envolvidos nesta história (os mentores intelectuais da Faculdade Anhangüera) pudessem discorrer sobre ela, com base nas suas informações, vivências e concepções. As entrevistas foram realizadas no ano de 2001, entre os meses de abril a julho. Na sua realização, foram elaborados roteiros prévios para os mentores intelectuais da Faculdade Anhangüera. Os depoimentos foram gravados e transcritos para serem analisados.

Neste trabalho, os professores que participam da história da Faculdade Anhangüera serão compreendidos como mentores intelectuais, por entendê-los como sujeitos que produzem conhecimento, por estarem inseridos no atual contexto da expansão do ensino superior privado e por defenderem uma visão de ensino superior particular, ou seja, aquela

organizadas manifestam a defesa dos seus interesses.

⁶Foram consultados: os relatórios da Delegacia do Ministério da Educação e Desporto em Goiás, os ofícios do Delegado do MEC; os ofícios da própria Faculdade Anhangüera, bem como seu regimento e outros documentos: catálogos, projetos pedagógicos dos cursos, informativos, encartes e *folders*.

que remete à compreensão da educação na perspectiva do mercado. Os mentores intelectuais⁷ foram reunidos e articulados com base em fundamentos fornecidos por três categorias distintas: proprietários representantes da mantenedora; professores representantes da instituição mantida e representantes da coordenação pedagógica, órgão que auxilia a mediação da mantenedora com a mantida.

Alguns critérios nortearam a seleção dos entrevistados, tendo em vista os objetivos e a necessidade de delimitação da investigação. Foram entrevistados, ao todo, oito mentores intelectuais. Na escolha do mentor representante da mantenedora, verificou-se que, do grupo inicial que fundou a Faculdade Anhangüera, quatro ainda estão na instituição. Destes, foi escolhido apenas um mentor, em virtude de ele ter vivenciado um significativo período da história da instituição e estar diretamente envolvido com as mudanças recentes por ela realizadas. A entrevista com esse mentor objetivou recuperar a origem da instituição, no sentido de buscar compreender os motivos que levaram um grupo de professores do ensino superior, alguns dos quais eram empresários, a implantar a faculdade; quem era o grupo idealizador; como concebiam a educação; quais foram os desafios que esse grupo enfrentou ao longo da história da instituição; como e porque a mantenedora vem promovendo o movimento de reestruturação da instituição no final da década de 1990.

Na escolha dos mentores representantes da instituição mantida, foram eleitos seis professores, pelo critério do tempo de contratação. Buscou-se entrevistar os professores-mentores que possuíam maior período de contrato de trabalho na instituição. Dos seis professores entrevistados, dois ministraram aulas na faculdade por cerca de 28 anos; os demais, entre 13 e 20 anos. Três deles possuíam, na época da contratação, experiência no magistério superior. Os outros três eram professores de outros níveis de ensino. Dos seis professores entrevistados, cinco conciliavam as atividades docentes com atividades desenvolvidas em órgãos públicos, e um conciliava aquelas atividades com a profissional liberal. Atualmente, quatros encontram-se aposentados nas outras atividades que não a docência. Os professores entrevistados não possuem titulação *scrito sensu*, apesar de dois deles estarem cursando o mestrado. As entrevistas com esses mentores objetivaram conhecer por meio do olhar dos professores que representavam a instituição mantida, a sua visão da história da faculdade; como ela vem construindo a sua história; como eles perceberam o

⁷Embora o grupo de mentores intelectuais da Faculdade Anhangüera seja composto por homens e mulheres, optou-se nesse trabalho por não evidenciar a questão de gênero. Portanto, todos, no decorrer deste trabalho serão chamados de *professor*.

movimento de expansão, consolidação e o processo de mudanças em curso na instituição etc.

A reorganização da coordenação pedagógica é um dos resultados do processo de reestruturação da Faculdade Anhangüera, no final da década de 1990. Ela vem desempenhando um papel importante nesse processo, por ser a mediadora entre a mantenedora e a mantida. Na coordenação, trabalham três professores. Na escolha do seu representante, optou-se pelo professor que reunia um significativo tempo de casa e desempenhava um expressivo papel no processo de reestruturação da faculdade. Esta entrevista objetivou entender os fatores que desencadearam o movimento de mudança e reestruturação da instituição no final da década de 1990; como essa mudança vem sendo implementada e quais são as medidas e propostas sinalizadas pela faculdade visando a continuidade de sua expansão.

Para facilitar a redação e a compreensão do texto escrito, os entrevistados serão identificados ao longo da exposição dos resultados dessa investigação como: professor A (mentor representante da mantenedora); professores B, C, D, E, F e G (mentores representantes da mantida) e professor H (representante da coordenação pedagógica). Em relação aos proprietários da mantenedora, que foram fundadores e que também participam como professores da instituição durante algum tempo, seus nomes serão relacionados no trabalho, à medida que auxiliem a construção da sua história. A análise dos depoimentos dos mentores intelectuais da Faculdade Anhangüera está diretamente relacionada à sua articulação com o processo de expansão do ensino superior privado, com o espaço social conquistado pelas IES privadas no processo de reforma do Estado e das políticas educacionais, não se podendo, portanto, perder a relação do global com o local.

Os diferentes mentores intelectuais entrevistados demonstraram, por meio de seus depoimentos, serem parte de um grupo homogêneo, no sentido de compreenderem a instituição como uma empresa privada com fins lucrativos, inserida em um contexto de grande disputa mercadológica e sujeita a exigências da legislação educacional. Segundo eles, o momento atual vem permitindo à instituição um novo movimento na estrutura física, administrativa e pedagógica.

Por intermédio da investigação qualitativa, buscou-se descrever e compreender a história da Faculdade Anhangüera como uma instituição de ensino superior privada, isolada⁸ e

⁸A denominação das IES sofre ainda influência da legislação anterior ao primeiro governo de FHC (1995-1998)

com fins lucrativos. A análise documental e as entrevistas propiciaram elementos fundamentais para a construção dessa pesquisa. As entrevistas permitiram compreender, por meio do *olhar* dos seus mentores intelectuais, a história da instituição, como ela enfrentou sua reestruturação, de como se posicionou perante as exigências postas pelo mercado e pela legislação educacional.

A pesquisa no âmbito das ciências sociais compreende o sujeito articulado ao seu objeto de estudo. O sujeito não constrói seu objeto de investigação de forma neutra. Nesse sentido, a escolha do tema da pesquisa está diretamente ligado à vivência profissional⁹ e denuncia o envolvimento da autora deste trabalho com a temática, além de suscitar outras inquietações, ao buscar entender de modo científico uma realidade concreta, por meio do olhar dos sujeitos históricos envolvidos.

A exposição desta pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, buscou-se recuperar as políticas educacionais para o ensino superior entre as décadas de 1960 e 1980 no país, remontando o contexto de expansão e consolidação das IES privadas. Em seguida, apresenta-se o movimento de expansão das IES privadas em consonância com as políticas nacionais, sem perder de vista suas especificidades históricas no estado de Goiás e na sua capital, Goiânia.

No segundo capítulo, retoma-se a crise do sistema capitalista na década de 1990, a reforma do Estado, o crescente processo de sujeição das políticas públicas em relação aos organismos transnacionais, e conseqüentemente, seus reflexos na educação superior. Em seguida, analisam-se as políticas de expansão e estruturação da educação superior no país, a reestruturação das IES privadas perante os referenciais do mercado e do processo de avaliação preconizado pelo Estado. Finaliza-se a discussão deste capítulo, mostrando a expressiva expansão das IES privadas no estado de Goiás e, sobretudo na capital, nessa década.

No terceiro capítulo, analisam-se as políticas de expansão e de estruturação da educação superior em Goiânia nos anos 90, recuperando a trajetória da Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas desde a sua instalação (1973) até o ano de 2001. A reflexão nele

que dividia as IES em: universidades, federações de escolas e faculdades integradas e estabelecimentos isolados. A Lei nº 9.394/96 e a legislação complementar (Decreto nº 2.306/97) passaram a dividir as IES em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Porém, nesse processo de transição, o censo de 1998 adotou: universidade, faculdades integradas e centros universitários e estabelecimentos isolados (Catani e Oliveira, 2000, p. 69).

⁹A autora deste trabalho é também professora da Faculdade Anhangüera.

realizada busca retomar o processo de implantação desta faculdade e sua expansão ao longo das décadas de 1970,1980 e 1990. Nessa última, analisam-se os fatores que moveram a instituição a promover mudanças expressivas, gerando um processo de reestruturação dessa faculdade, de acordo com os parâmetros da legislação educacional e do mercado.

Capítulo I

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL – TRAJETÓRIA NAS DÉCADAS DE 1960 A 1980

Um dos aspectos mais significativos do ensino superior brasileiro contemporâneo diz respeito ao enorme crescimento da rede de instituições privadas que vem atuando principalmente nos cursos de graduação. No bojo deste processo de expansão, formou-se o que venho denominando de um “novo” ensino privado, qualitativamente diferente daquele que o procedeu.

Dirce Mendes Fonseca

1 A contextualização das políticas educacionais – a reforma do ensino superior de 1968

A discussão do ensino universitário atualmente remete à política educacional do regime militar, bem como à reforma do ensino superior dela decorrente¹⁰. Segundo Fonseca, a expansão do ensino superior surgiu, dentre vários fatores, por determinação do modelo de desenvolvimento econômico adotado após 1964, embora “a demanda por este *nível* de ensino [tenha sido estruturado] no processo histórico-social de formação da sociedade brasileira” havia mais tempo (Fonseca, 1992, p. 36). Para entender o avanço do setor privado na área educacional entre 1964 e 1985, e além desse período, é necessário recuperar o teor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Lei nº 4.024/61; Brasil, 1987), delineada com orientação humanista liberal e vigente até 1996.

Essa legislação educacional determinava, em seu artigo 2º que “a educação é direito de todos, é será dada no lar e na escola”, e, em seu parágrafo único, que “à família cabe *escolher o gênero de educação* que deve dar a seus filhos”. O artigo 3º dessa lei

¹⁰Na história recente do país, ao observar a aplicação de verbas para a educação durante vários governos, percebeu-se os investimentos mais baixos neste setor, ou seja, menos de 3% do orçamento da união, no decorrer do regime militar.

estabelece que o “direito à educação é obrigação do poder público podendo, também ser ministrado, em *todos os graus pela iniciativa particular*” (Brasil, 1997, p. 40; grifos nosso). Conseqüentemente, conforme esclarece Fonseca, a publicação da Lei nº 4.024/61 “no que se refere ao ensino público, representou o enfraquecimento dos setores e segmentos que defendiam a escola pública, privilegiando os interesses privatistas e a concepção liberal da educação” (1992, p. 40).

O governo autoritário, iniciado em 1964, empenhou-se em reorganizar a economia e a política de acordo com o modelo nacional desenvolvimentista do governo anterior, introduzindo uma nova orientação de ação associada aos interesses do capital externo. Essa nova perspectiva atingiu diretamente a educação, que passou a ser percebida pela ótica economicista. A reforma do ensino nos anos 60 e 70 revela a premissa do governo militar para a educação, ou seja, formar capital humano¹¹. Para cumprir este objetivo, fazia-se necessário

a integração entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político ideológico da vida intelectual e artística do país. (Shiroma, 2000, p. 33-34)

Neste contexto, o Estado implementou uma orientação economicista para a educação, endossando o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), que traduzia a visão da educação como um meio para “assegurar a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (Shiroma, 2000, p. 34).

A história da educação, no início do período da ditadura militar, ficou marcada pela crise universitária e pela qualificação de recursos humanos para atuar no mercado de trabalho¹². A crise universitária, intensificada a partir de 1964, com o crescimento do processo econômico de concentração de propriedade, de capital, de renda e de mercado, fruto da

¹¹A teoria do capital humano disseminava a idéia de que os países subdesenvolvidos deveriam investir em capital humano para alcançar o desenvolvimento, bem como propiciar aos indivíduos possibilidades de melhores empregos e, em decorrência, de ascensão social. A teoria foi desenvolvida por Theodoro Schultz, buscando explicar as diferenças de desenvolvimento econômico-social entre as nações e as desigualdades das classes sociais, no final da década de 1950. No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, essa teoria passou por um “amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais” (Frigotto, 1998, p. 37) e atualmente, adquire uma outra roupagem na perspectiva neoliberal. Cada vez mais a compreensão do educativo e da qualificação passa pelo economicismo do emprego e da empregabilidade.

¹²Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequado à produção e reprodução das formas particulares de

política econômico-social daquele momento, gerou dificuldades de ascensão social para as *classes médias*, uma vez que, provocou falências em muitas pequenas empresas, e, conseqüentemente, dificuldades de poupança, investimento e reprodução de capital, além de gerar dificuldades para o próprio exercício da profissão liberal. Esse processo transformou o curso superior em um suposto caminho alternativo para as *classes médias* buscarem a *resolução*¹³ desse problema, ou seja, a busca da ascensão social por meio da escolarização. Em decorrência, formou-se um contingente muito significativo de candidatos à universidade, e aqueles que eram aprovados no concurso vestibular, mas que não conseguiam vagas no ensino superior, transformaram-se nos chamados *excedentes*. Segundo Martins (1989) em 1960, existiram 28.728 excedentes e, em 1969, esse contingente saltou para 161.527. O crescimento em nove anos foi da ordem de 462,26 %.

Portanto, viabilizar novas vagas nas universidades passou a ser entendido como desafio que o Estado precisava vencer, uma vez que uma de suas funções era ser “agência de concentração de capital (...), facilitando e subsidiando a manutenção e elevação da taxa de lucro” (Cunha, 1983, p. 239). Nesse sentido, o Estado precisava articular seus interesses aos do capital, por meio da implantação de uma política educacional que pudesse garantir novas vagas no ensino superior. O atendimento dessa demanda teria como conseqüência um outro problema, também de competência do Estado: em tese, a ele caberia o encargo de criar novos postos de trabalho, uma vez que a iniciativa privada não suportaria absorver o novo excedente de profissionais formados pela universidade. Portanto, não se solucionava o impasse social; pelo contrário, a mera criação de vagas no ensino superior

comprometeria o esforço do Estado de [propiciar a] concentração de capital cuja

organização do trabalho e da vida (Shiroma, 2000).

¹³Martins mostra que “se o aparecimento destas empresas educacionais produziu um efeito complicador no funcionamento do campo pedagógico, suscitando novas alianças entre os seus integrantes, por outro lado, sua presença teve também o efeito de visibilidade para as camadas médias urbanas mais desprovidas de capital econômico e/ ou de capital cultural que encontraram nele um campo de manobra para colocarem em prática as suas estratégias de conquista de melhores posições materiais e/ou simbólicas. No entanto, não se pode perder de vista que o sistema de ensino tem representado, para esta clientela, algo mais do que uma simples estratégia de reconversão. Mantendo uma relação quase messiânica com o sistema escolar, boa parte dela esperava também obter, através do acesso ao ensino superior, uma redefinição de suas identidades, apresentando-se e representando-se no universo das relações sociais como ‘uma outra pessoa’. Por esta conquista de uma certa cidadania cultural, que, no imaginário dos consumidores do saber escolar, os faria distinguir-se simbolicamente de suas origens sociais, relativamente modestas, demarcando-se e separando-se delas por esta conduta, pagariam um elevado preço – quer em termos de tempo, uma vez que boa parte deles já estavam inseridos no mercado de trabalho, mas também em termos de investimento, à medida que o dispêndio com as anuidades escolares impõe-lhes privações materiais. Neste sentido, tudo leva a crer que a proliferação deste ‘novo’ ensino privado constituiu uma manifestação perversa do crescimento e da diversificação do campo educacional brasileiro e a antítese de sua real democratização” (Martins, 1989, p. 45).

destinação não era a de financiar, pelo menos diretamente, as aspirações das camadas médias, mas sim a de garantir, facilitar e subsidiar a expansão das empresas industriais privadas na direção da manutenção da elevação da taxa de lucro. (Cunha, 1983, p. 240)

Entre 1964 e 1968, diversos acordos foram celebrados entre o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Educacional Norte-americana (*Usaid*). Dentre esses, o acordo firmado em 23 de junho de 1965 chama a atenção por ter criado uma comissão destinada a estabelecer diretrizes para a *ampliação e reestruturação do ensino superior*. Para essa comissão, a educação

constituía um dos elementos essenciais para o desenvolvimento econômico de uma sociedade. Segundo ela, o aumento da produção bruta de um determinado país não poderia ser explicado apenas por variáveis econômicas, uma vez que “fatores residuais” atuavam também na dinâmica da expansão. Esta variável, aparentemente não explicável, era constituída por fenômenos culturais que permitiam um “melhoramento técnico”, um “aprimoramento” das atividades administrativas e um aumento de *know-how* da população ativa. Para os signatários, seria o fator educacional que estaria na origem deste processo, o que possibilitaria encarar a educação como um capital adicional. (Martins, 1989, p. 28)

A comissão também recomendava o fim da gratuidade do ensino público superior e a introdução do ensino pago. Nesse sentido, argumentava que deveria “ser estimulada a criação de universidades particulares, prestando-lhes o governo auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres. Mas somente em casos extremos, [deveria] o governo encampá-las, assumindo seus encargos financeiros” (Martins, 1989, p. 28).

Em 1966, o MEC convidou um professor norte-americano¹⁴, Rudolph Atcon para efetuar um estudo sobre o ensino superior, objetivando sua reestruturação. O princípio norteador das análises do consultor era que a instituição universitária deveria considerar as necessidades sócio-econômicas do meio social. Assim, para Atcon, o

grande equívoco das iniciativas de planejamento e assistência técnica fornecida aos países subdesenvolvidos repousava na crença de que o desenvolvimento econômico poderia ser atacado somente através de inversão de capitais. Em seu entendimento, sem uma adequada preparação de recursos humanos, todos os esforços de desenvolvimento econômico seriam infrutíferos. (Martins, 1989, p. 23)

¹⁴A escolha deste professor revela a opção dos controladores das decisões educacionais naquele momento, ou seja, pleiteavam uma reorientação americana para o ensino superior brasileiro, fato que já vinha ocorrendo desde a Segunda Guerra Mundial. As tentativas de modernização do ensino superior por meio da criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e da Universidade de Brasília (UnB), ambos estabelecidos antes de 1964, comprovam o fato. A partir de 1964 essa orientação consolidou-se e as experiências norte-americanas passaram a guiar a política educacional do regime militar (Martins, 1989).

Detalhando o diagnóstico desse professor, Martins informa que: o ensino superior deveria se expandir; porém, por causa da falta de recursos, deveria *expandir com contenção de investimentos*; seria necessário implementar um adequado planejamento das atividades acadêmicas por meio da *racionalização*, isto é, com um *máximo de rendimento e menor inversão*; seria necessário a reestruturação da universidade com o fim de: instituir uma nova estrutura fundamentada na tese de *flexibilidade estrutural* e diversidade do corpo docente; preparar profissionais nas áreas de maior carência na sociedade; criar departamentos que aglutinassem disciplinas afins e docentes da mesma área, concentrando serviços didáticos em uma mesma unidade, *gerando economia* de recursos materiais e humanos; implementar uma estrutura administrativa nas universidades *segundo o modelo* das empresas privadas (Martins, 1989).

Em 1967, o Relatório Meira Matos reafirmava as orientações já esboçadas, ou seja, os recursos financeiros destinados à ampliação do ensino superior eram poucos, sendo fundamental uma estratégia *de racionalização* e *de contenção* de investimentos. A educação, então, deveria se constituir em “um instrumento de aceleração do desenvolvimento, um instrumento de progresso social, devendo, neste sentido, adaptar os cursos e os currículos às imposições do desenvolvimento nacional” (Martins, 1989, p. 28-29). O relatório propôs, então: criação de vestibular unificado; implementação do ciclo básico e do sistema de crédito; privatização do ensino superior.

Como no estudo anterior de Atcon, sustentava-se a tese de que a expansão do ensino superior deveria ocorrer utilizando o princípio da expansão de vagas, com *contenção de despesas*. Nesse cenário, percebia-se que muitas vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior não tinham sido utilizadas. Com a intenção de diminuir o problema dos *excedentes*, essa comissão propôs a modificação do vestibular, isto é, ele deixaria de aprovar ou eliminar para classificar os candidatos ao ensino superior. O exame deveria, pois, ser

classificatório, ou seja, “não deveria aprovar nem reprovar” os candidatos: havendo vagas (...) e recursos disponíveis, a universidade deveria aproveitar todos os estudantes que houvessem terminado os estudos secundários. Os alunos considerados mais fracos deveriam ser eliminados no decorrer do curso. (Martins, 1989, p. 26)

Além dessas propostas, o Relatório Meira Matos sugeria: criação de um ciclo básico, no primeiro ano de formação universitária, destinado a admitir um número maior de alunos do que as vagas existentes no ciclo de formação profissional. Uma nova seleção

interna redirecionaria os alunos que não conseguissem êxito no primeiro ano, para cursos de menor demanda; o fim da cátedra; a criação de departamentos; a eliminação do sistema seriado e implantação do regime de crédito, possibilitando que as disciplinas de um determinado curso pudessem ser freqüentadas por alunos de outras áreas de ensino, garantindo, assim, a *racionalização* acadêmica. Germano mostra que essa reforma

representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescida das recomendações privatistas de Atcon, dos assessores da Usaid e de outras comissões (...). Conceptualmente, ela tomou por base a “teoria do capital humano” – que estabelece um vínculo direto entre educação e o mercado de trabalho, educação e produção – e a Ideologia da Segurança Nacional. (1993, p. 123)

Com base nessas propostas, implantou-se a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68; Brasil, 1968) que pode ser também traduzida como resposta às manifestações de descontentamento dos *excedentes* do vestibular, porém, essa tinha de ser viabilizada com contenção de investimentos, para que possibilitasse a solução do impasse. As reiterações feitas para a expansão do ensino superior com investimentos públicos limitados propiciaram espaço para que empresários da educação do então ensino de segundo grau (atualmente ensino médio) vislumbrassem um novo *lôcus* de investimento: o ensino superior. Assim, o processo de privatização desse ensino decolou *naturalmente*, apoiado, fundamentalmente, nos estabelecimentos isolados. Cabe acrescentar que a pressão dos excedentes foi fundamental nesse quadro; contudo, não se pode atribuir a essa pressão o rumo que a expansão do ensino superior assumiu no Brasil.

A expansão do ensino superior privado no período posterior a 1964 está intrinsecamente articulada à reforma universitária e à política educacional do Estado brasileiro¹⁵. Sintetizando, pode-se afirmar que vários fatores determinaram a expansão deste ensino. Dentre eles podem ser destacados além da pressão dos excedentes, a

— política imposta pelo Estado, que enfraqueceu a construção de um projeto de universidade crítica e favoreceu a proliferação de instituições atreladas à orientação econômica desse regime;

— busca de ascensão social das chamadas *classes médias* e *classes médias baixas*, que uma vez marginalizadas da participação político-econômica, apostaram na educação

¹⁵Sempre que a categoria Estado aparecer no contexto das análises realizadas, a referência deve recair em um de seus planos, ou seja, no *plano da sociedade política*, conforme postulou Gramsci (1978).

como mecanismo de ascensão social;

— necessidade de força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho (Fonseca, 1992).

A reforma universitária surgiu, então, trazendo consigo uma nova lógica de reestruturação, isto é, a estrutura departamental; o sistema de crédito para as disciplinas; a divisão da graduação em ciclo básico e ciclo profissional; a unificação do vestibular por região; o ingresso por classificação; a fragmentação do grau acadêmico de graduação; as licenciaturas curtas; a institucionalização da pós-graduação; o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os professores; a afirmação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, etc. As implementações de tais medidas trouxeram consigo um objetivo ideológico que as justificavam. Em outros termos, a reforma do ensino superior de 1968 redefiniu o sistema educacional, traduzindo-se no que Gramsci chama de *revolução passiva*¹⁶, ou seja, ela se traduz simultaneamente em *restauração* (por manter a dominação política) e *renovação* (por *responder* às reivindicações de alguns setores da sociedade civil — as classes médias) controlada da sociedade. Nas palavras de Germano, essa reforma também pode ser entendida como restauração porque,

ao se revestir de legalidade, possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. (Germano, 1993, p. 133)

Portanto, a compreensão da educação como uma prática social que se processa mediante os interesses econômicos, políticos e culturais dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade política e civil possibilita entendê-la, também, como um elemento fundamental na luta pela conquista da hegemonia.

1.1 A reforma do ensino médio e seus vínculos com a reforma do ensino superior

A profissionalização compulsória do ensino médio (Lei nº 5.692/71) também

¹⁶A revolução passiva, segundo Gramsci, constitui-se de dois momentos, o da restauração (cooptação) e renovação (incorporação). Germano analisa que a reforma universitária de 1968 “tinha claros objetivos de restauração da ordem, mas também contemplava elementos de renovação. A atuação do Estado se caracteriza pelo emprego desmedido da repressão política, mas igualmente, da assimilação (desfigurada) de princípios avançados que haviam sido colocados por segmentos e experiências universitárias de caráter reformador” (Germano, 1993, p. 156).

constituiu uma tentativa de solução para a crise universitária, uma vez que influenciava o aluno a dirigir-se para o mercado de trabalho¹⁷, e oferecia, em tese, uma qualificação no curso de nível médio.

Essa terminalidade faria que um grande contingente de alunos pudesse sair do sistema escolar *mais cedo* e ingressar no mercado de trabalho. Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do 2º grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da “profissionalização para todos”. (Germano, 1993, p.176)

A reforma do ensino de segundo grau proporcionou efeitos nefastos para esse nível de ensino na rede pública¹⁸, por destruir seu caráter propedêutico ao ensino superior, acarretando uma maior elitização quanto ao acesso as universidades públicas. Ao mesmo tempo, fortaleceu a rede privada que passou a investir em um novo tipo de escola, os chamados *cursinhos*, de função eminentemente propedêutica. A Lei nº 5.692/71 induziu, portanto, mudanças importantes na estrutura do ensino superior, contribuindo para fundamentar e ampliar o princípio privatizante, por meio do amparo técnico e financeiro à iniciativa privada.

A reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68) e a reforma do ensino primário e médio (Lei nº 5.692/71) constituíram, portanto, movimentos distintos de uma mesma *revolução passiva*, porque não foram frutos de uma participação democrática da sociedade civil, apesar de buscar atender algumas reivindicações de seus segmentos dessa que estavam à margem dos centros de decisão. O governo militar trabalhou o discurso da valorização da educação, transformando a política educacional em uma estratégia de hegemonia, ou seja, tornando-a um instrumento de obtenção de consenso.

2 A lógica da privatização para o ensino superior

Os discursos dos condutores da política educacional no regime autoritário reforçavam a tese do combate à *indiscriminada* gratuidade do ensino superior e sobre a

¹⁷A orientação proposta pelo governo para esse nível de ensino inspirava-se na teoria do capital humano, ou seja, “tratava-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção” (Germano, 1993, p. 176).

¹⁸A política educacional passou a atribuir ao ensino médio profissional uma função de contenção, isto é, a profissionalização do ensino médio geraria uma nova discriminação social: aos alunos que frequentavam a escola pública, geralmente oriundos das classes subalternas oferecia-se um currículo de caráter técnico e aos alunos que cursavam a escola particular, normalmente oriundos das *classes médias* e dominantes, um currículo de tendência mais geral, aparentemente profissional, mas, na realidade, propedêutico, que possibilitava a preparação para o vestibular (Cunha, 1983).

necessidade do ensino pago nos estabelecimentos públicos, direcionando as ações governamentais para a redução dos gastos com o setor educacional e os revertendo em aplicações no campo da produção econômica, tanto que o Estado

aumentou a sua participação na economia nacional, investindo seus recursos em setores de infra-estrutura; a política econômica por ele conduzida não formulava restrições à participação da iniciativa privada na vida econômica do país. Longe disto, varias medidas financeiras, econômicas, cambiais e salariais, por elas patrocinadas, procuravam criar condições propícias para o fortalecimento da grande empresa privada, seja em sua vertente nacional ou estrangeira. Desta forma, a privatização do ensino superior, que iria ganhar claros contornos logo em seguida, colocava-se compatível com a lógica do regime implantado. (Martins, 1989, p. 34-35)

A privatização da educação é, portanto, resultado da política de privatização do Estado. O intervencionismo estatal respalda essa tendência do Estado, o qual, segundo Germano, aparece

comprometido com a expansão da infra-estrutura a com a concessão de subsídios ao capital. A saída [para a expansão de vagas no ensino superior] é apelar para a “justiça social”: quem puder pagar deve pagar, para que os “desfavorecidos” tenham acesso à educação. No ensino superior, no entanto, a adoção dessa prática pela política educacional provocou um efeito inverso: coube aos “desfavorecidos” pagar para a obtenção de um diploma – em geral de 2ª categoria – e sustentar os grupos empresariais privados que atuam no campo educacional. (1993, p. 128)

A privatização foi conquistando espaço legitimado pelo discurso de que era necessária, por possibilitar não só contemplar o ensino superior, mas também *descomprimir* o orçamento público e possibilitar a absorção dos excedentes. A iniciativa privada ganhava fôlego também, ao passo que o setor confessional demonstrava cautela em participar da expansão massificada do ensino superior. Os proprietários de estabelecimentos educacionais privados de primeiro e segundo graus encontraram poucas perspectivas nessa área, em virtude do crescimento da rede pública nesses mesmos níveis da área educacional. Havia, contudo, uma clara sinalização do governo para a entrada da iniciativa privada no nível superior de ensino para que pudesse reconverter seus investimentos em instituições de ensino superior particulares. Martins mostra que, ao fornecer apoio à criação de IES privadas, o Estado

inclinou-se para uma política de ampliação das chances educacionais destinadas a setores das camadas médias urbanas, sem envolver-se com o seu custo. Se a privatização estava inscrita desde o início no horizonte possível do regime autoritário, os princípios da “expansão com contenção”, da “escassez de recursos”, que estavam subjacentes na

produção da política educacional, desempenharam uma função estratégica na maturação da abertura de um flanco para a entrada de investimentos privados na expansão das oportunidades educacionais. (Martins, 1989, p. 35-36)

Também, é interessante recuperar o conteúdo dos decretos-leis nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, e nº 900, de 29 de setembro de 1969, os quais, segundo Silva Jr. e Sguissardi, constituíram a base legal da reforma administrativa do Estado, regulamentando a criação e o funcionamento de empresas estatais, autarquias e fundações. Essa nova orientação retratava a desobrigação do Estado com o ensino superior, por meio da contenção de expansão das IES públicas, o incentivo à expansão das IES privadas e à recuperação do controle político-administrativo sobre a universidade. Assim, concluem que duas

formas de privatização são postas em prática: a direta, pelo implemento e subvenção, com dinheiro público, a criação mais ou menos indiscriminada de instituições de ensino superior privadas, a indireta, através da criação de fundações de direito público ou privado, numa tentativa de o Estado desobrigar-se, do ponto de vista econômico-financeiro, da manutenção do ensino superior... (Silva Jr. e Sguissardi, 1999, p. 183)

No cerne desse movimento, é importante ressaltar que a *despolitização* dos segmentos acadêmicos (movimentos de docentes e alunos), controlada pelo regime autoritário, contribuiu para a instalação intensiva de IES privadas. A expansão do ensino superior que se deu a partir de 1968, portanto,

foi pensada, entre outros fatores, com base no controle da universidade, a fim de reproduzir um saber acrítico e descomprometido com a realidade social, com sustentação na despolitização estudantil. Essa expansão controlada deu-se via privatização do ensino, fato que garantiu a expansão do sistema universitário, aliviando o Estado de grandes investimentos em educação. (Fonseca, 1992, p. 41- 42)

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 já abria espaço aos interesses privatistas, uma vez que garantia direitos iguais para os setores público e privado, quanto à distribuição dos recursos da educação, à igualdade de representatividade nos órgãos de deliberação nacional, como o Conselho Federal de Educação (CFE, atual Conselho Nacional de Educação — CNE). Sobre esse assunto, Cunha assinala que ainda

que não fosse política nem economicamente necessária, as afinidades eletivas entre os grupos privatistas que lutaram pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e os militares que perpetraram o golpe de Estado (1964) possibilitaram o crescimento do ensino superior a um ritmo até então desconhecido. O Conselho Federal de Educação, constituído por uma maioria de dirigentes de instituições privadas e de seus prepostos, pôs fim ao processo de federalização de estabelecimentos de ensino superior.

Ademais, as normas de criação de cursos, ampliação de vagas e concessão do *status* universitário foram sendo afrouxadas, na medida mesma da demanda dos interessados. Subsídios governamentais complementaram esse quadro, fosse diretamente, na forma de transferência de recursos para projetos diversos, a fundo perdidos ou a juros negativos, fosse indiretamente, pelo crédito educativo. (2000, p. 41)

As IES privadas encontraram, nesse momento, condições bastante favoráveis para a sua instalação, uma vez que o

Conselho Federal de Educação manteve uma atitude propícia aos pedidos de criação dos cursos endereçados pelas instituições, provindos majoritariamente da iniciativa privada não confessional. Apenas para se ter uma referência da atitude daquele organismo, deve-se assinalar que, entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao CFE 938 pedidos de novos cursos, sendo que 759 destes obtiveram respostas positivas. Grande parte destas instituições, que receberam autorização para atuar no ensino superior, passaria a desenvolver suas atividades nas mesmas instalações físicas onde funcionavam as escolas de segundo grau – que em boa medida se encontrava na gênese do aparecimento deste “novo” ensino privado. (Martins, 1989, p. 37)

Na implantação da política privatista na área da educação, foram atores fundamentais os setores da iniciativa privada, o CFE, e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes). O CFE teve um papel decisivo por ser um órgão regulador que autorizava novos cursos e novas instituições de ensino superior. Quanto ao Ipes, traduziu-se em um grupo de pressão, composto por empresários de São Paulo e Rio de Janeiro que elaboraram um projeto educacional que representava seus anseios (Fonseca, 1992).

3 A expansão do *novo* ensino superior privado

A expansão de vagas no ensino superior ocorreu pela alternativa da privatização do ensino, poupando o Estado de investimentos substantivos na educação. Nesse momento, ganhou fôlego a divisão do sistema educacional nas vertentes público e privado, uma vez que o surgimento de novas vagas no ensino superior ocorreu pela permissão do Estado à concessão de diplomas acadêmicos nesse nível de ensino, sobretudo em estabelecimentos privados isolados. Esse processo garantiu um aumento significativo de vagas, transferindo parte da responsabilidade do Estado para a sociedade civil.

A política de expansão do ensino superior, atrelando-se vigorosamente a ideologia de modernização e de industrialização da sociedade brasileira foi possibilitando o surgimento

de um *novo* ensino superior privado. O novo ensino superior privado sinaliza o surgimento de um segmento de instituições privadas, na década de 1970, com perfil empresarial mercadológico, diferenciando-se das universidades confessionais, que não se orientavam como empresas capitalistas regidas pela lógica da acumulação do capital econômico. Seus dividendos objetivavam sobretudo a reprodução de suas necessidades. Martins mostra que as novas IES privadas, que surgiram nos anos 70

passariam a organizar as suas atividades acadêmicas objetivando de forma prioritária a obtenção do lucro e da acumulação do capital. Na ausência de uma ideologia educacional própria, que justificasse a sua existência no campo pedagógico, estas instituições, captando com aguçado oportunismo político a ideologia do “desenvolvimento e segurança”, forjada pelo autoritarismo da época, se autoproclamariam como instituições voltadas para a “formação de recursos humanos”, buscando atender sem hesitação as demandas profissionais e intelectuais esboçadas pelo regime político vigente. (Martins, 1989, p. 39)

Os representantes do *novo* ensino superior entravam nesse campo trazendo não só com um discurso próprio, mas com uma identidade *assumidamente privada*. Adotaram a posição de não se atrelarem às verbas oficiais e defendiam a idéia de sustentar suas atividades apoiada na cobrança da anuidade. Com isso, proclamavam a não-intervenção no controle de preços das mensalidades pelo governo e a legitimidade do lucro nessa atividade. Também, marcaram uma ruptura com a produção do saber crítico, conquistado pelas universidades, sobretudo a pública e a confessional. Em decorrência, pode-se observar como tendência que as novas IES privadas que iam surgindo

procuraram adaptar os seus cursos e atividades em conformidade com a “política de desenvolvimento”, então levada a cabo pelo governo. (...) Neste sentido, não seria desabusado em designá-las como instituições sem ambigüidades quanto à disponibilidade que manifestaram em se ajustarem àquela conjuntura histórica. (Martins, 1989, p. 41)

Vale também ressaltar que os dirigentes do *novo* ensino superior privado, na década de 1970, alardeavam que suas instituições representavam uma *legítima alternativa* educacional, uma vez que a rede pública e confessional não conseguia absorver uma grande demanda; então, essas novas instituições eram imprescindíveis por oferecerem um ensino auto-sustentado, racional, de custo reduzido, desobrigando, assim, o Estado de qualquer encargo. Esse argumento colocava em xeque os custos de manutenção dos estabelecimentos públicos e confessionais. Essas instituições defendiam-se, explicando que o padrão acadêmico de qualidade que buscavam só era possível por meio de custos materiais que dessem suporte à sobrevivência dessas atividades.

Esse período caracterizou-se, portanto, pela expansão vertiginosa do ensino superior, por intermédio da criação de estabelecimentos privados isolados¹⁹. Segundo Germano (1983), em 1960, as matrículas nesse nível de ensino correspondiam a 95.691 alunos e, em 1986, esse número alcançou o montante de 1.418.196. No período de 1960 a 1970, “enquanto as matrículas públicas registravam o crescimento da ordem de 260%, as matrículas do setor particular cresciam mais de 500%. Entre 1970-1980 o crescimento do setor privado foi de 311,9% e o do setor público de 143,6%” (Sampaio, 2000, p. 57). Segundo Martins, no decorrer de 1980, mais da metade dos alunos do terceiro grau estavam matriculados em estabelecimentos isolados de ensino superior. Percebe-se, também, que a maioria das universidades pertenciam ao setor público e o setor privado aglutinava o maior número de estabelecimentos isolados, o qual era o maior fornecedor de vagas nesse nível de ensino. A expansão, nesses moldes,

vem sendo incentivada pelo Estado, entre outros meios²⁰, mediante a sua política de privatização da economia. Esse procedimento reforça a tese da privatização da esfera pública e do deslocamento de recursos públicos para subsidiar a empresa privada. A consagração dessa prática em educação é veiculada pelos mecanismos de apoio político-econômico de sustentação da escola privada e do direito constitucional. (Fonseca, 1992, p. 44)

Portanto, pode-se afirmar que a política educacional, empreendida no período do governo militar, teve como bases de sustentação: o domínio (por meio dos elementos de restauração e renovação) político e ideológico da educação; o referencial de educação articulada à produção capitalista e à teoria do capital humano; o estímulo à pesquisa atrelada à acumulação de capital; a desobrigação com o financiamento da educação pública e o incentivo ao setor privado para expandir o sistema educacional (Germano, 1993).

A expansão do ensino superior ocorreu por meio da ampliação de vagas em instituições em processo de consolidação, e, também, pela criação e instalação de novos estabelecimentos de ensino, sobretudo na sua vertente privada. Não resta dúvida que a política educacional favoreceu a expansão de universidades federais, mas tornou possível especialmente a transferência de recursos públicos para estabelecimentos privados que, vertiginosamente, cresceram em todo país, com o mínimo de fiscalização do poder público.

¹⁹A expansão do ensino universitário ocorre, sobretudo, por meio de instituições isoladas, fato avesso à orientação da reforma universitária (1968), que no processo de expansão as considerava exceção e não regra, como foi efetivado: “Dessa forma, a expansão com tal característica constituiu uma oposição a qualquer princípio de racionalidade econômica e ao próprio espírito da lei” (Fonseca, 1992, p. 4).

²⁰Como o salário educação, Programa do Crédito Educativo, Fundo de Apoio ao Desenvolvimento (FAS) e

Segundo Dourado,

em que pese o caráter aparentemente “desordenado” do processo de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, ele é resultado do caráter de classe do Estado capitalista, desigual e combinado, e possui funcionalidade econômica, política e social. (1997, p. 33)

As constituições brasileiras²¹ vêm respaldando o espaço social requerido pelas IES privadas. A Constituição de 1967, em seu artigo 168, § 2º prescreve que é direito da iniciativa privada investir em educação, ao declarar que o ensino é *livre à iniciativa privada*, (Brasil, 1967). A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, expressa a necessidade de substituir a gratuidade pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, no entanto não prevê percentual mínimo a ser gasto obrigatoriamente com a educação pelo poder público, (Brasil, 1969). Assim,

tal proposição, que à primeira vista aparece como uma medida de justiça social, na realidade representou uma abertura no sentido de não somente o Estado se desobrigar com a educação pública, abrindo caminho para a expansão da rede privada, como ainda de transferir recursos públicos para as escolas particulares. Por outro lado, ao não expandir de forma suficiente o ensino superior na esfera pública, bem como ao concorrer decisivamente para a degradação do ensino fundamental e médio, o Estado contribuiu para o agravamento do quadro de injustiça social. (Germano, 1993, p. 144)

Quanto à Constituição de 1988, o seu artigo nº 209 sustenta a liberdade de ensino para a iniciativa privada, desde que obedecidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e que o processo de autorização e avaliação de qualidade seja efetivado pelo poder público (Brasil, 1988). O texto constitucional acaba reconhecendo, como na legislação anterior, a presença da iniciativa privada com fins lucrativos no âmbito do ensino superior. Cunha (2000) elucida que as instituições privadas foram beneficiadas pelos dispositivos da Constituição de 1934 até a de 1988, isentando-as de todos os impostos (federais, estaduais, municipais) sobre o patrimônio, a renda e os serviços prestados.

A política educacional implementada pela reforma de 1968 possibilitou, na década de 1980, a montagem do seguinte cenário:

— em 1983, o país somava 868 instituições de ensino superior, das quais apenas 67 eram classificadas de universidades, sendo 47 públicas e 20 privadas;

Programa Nova Universidade.

²¹“A educação nos textos constitucionais devota o grau de desenvolvimento das forças sociais e políticas empenhadas na construção de um projeto ou idéia de educação” (Fonseca, 1992, p. 46).

— em 1988, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), existiam 871 instituições de ensino superior, e 82,77% correspondiam às escolas isoladas e somente 9,52% eram classificadas como universidades e 73,24% eram de caráter privado;

— a política do ensino superior propiciou uma desproporção gigantesca entre instituições universitárias e instituições isoladas;

— a política do ensino superior não se constituiu em um instrumento de equidade social, mas conservou a estrutura de desigualdade, em virtude da maioria esmagadora de universitários estudar na rede privada;

— a rede privada oferecia sobretudo cursos na área de ciências humanas²², sendo os cursos de Direito, Administração e Pedagogia os mais ofertados;

— existia um padrão de desigualdade, ao focar a distribuição regional do ensino superior; das IES existentes em 1988, 64,45% estavam concentradas nos estados da Região Sudeste;

— o princípio da articulação entre ensino e pesquisa não ocorreu na prática, segundo a determinação da reforma, ocasionando graves conseqüências à qualidade do ensino (Germano, 1993).

A década de 1980 traduziu o resultado do crescimento vertiginoso da rede privada, bem como sua necessidade de reordenamento. O Decreto nº 93.594²³, de 19 de novembro de 1986, interrompeu a criação de novos cursos, alegando-se a necessidade de novo planejamento da expansão do ensino superior, por meio de uma avaliação e harmonização da oferta e demanda. Os pedidos de novos cursos e aumento de vagas que já tramitavam e os

²²A política e a legislação educacional preconizavam o funcionamento de cursos que atendessem às exigências do mercado de trabalho. Predominou, contudo, do ponto de vista das escolas particulares, a lógica empresarial de obtenção de lucros por meio de baixos investimentos que propiciassem, em contrapartida, altos retornos. Assim, passou a ser importante à rede privada de ensino não a sua suposta preocupação com o futuro social dos seus alunos, ou de educar profissionais aptos às exigências do mercado de trabalho, mas a existência de um mercado consumidor para os produtos por ela ofertados, independentemente do mercado de trabalho, observando-se uma maior predileção da rede privada pelos cursos médicos, no que se refere aos investimentos, isto é, os da área de ciências humanas (Germano, 1993, p.153).

²³No início dos anos 80, intensificaram-se debates pela qualidade de ensino. Em 1981, em resposta às discussões colocadas, criou-se o Decreto nº 86.000/81 que adia a criação de novos cursos de graduação e estabelecimentos de ensino superior, visando rever novos parâmetros da expansão desse nível de ensino. Porém, o Decreto nº 87.911/82 retomou a abertura de novas instituições e cursos por meio de três critérios: atender às necessidades locais de ensino de primeiro e segundo grau (ensino fundamental e médio); exigência social do estabelecimento de universidade ou instituição isolada e de cursos, segundo indicadores objetivos e meios para atender aos critérios de instalação, manutenção e funcionamento (Fonseca, 1992).

protocolados até 31 de outubro de 1981 não foram, contudo, suspensos. A tabela 1, apresenta a evolução das matrículas efetuadas nas instituições públicas e privadas do país, entre 1980 e 1989.

Tabela 1
Brasil — evolução do número de matrículas nas instituições públicas e privadas (1980-1989)

Ano	Nº de alunos matriculados	
	Ensino público	Ensino Particular
1980	492.232	885.054
1981	535.810	850.982
1982	548.383	859.599
1983	576.689	862.303
1984	571.879	827.660
1985	556.680	810.929
1986	557.632	840.564
1987	584.969	885.590
1988	585.351	918.209
1989	584.414	934.490

Fonte: Brasil/MEC/Seplan/SEEC, 1989.

Os dados demonstram que as matrículas nas IES nessa década estavam concentradas significativamente na rede particular. Nos anos de 1984, 1985 e 1986, ocorreu um movimento de retração de matrículas, tanto na rede privada e como na pública. Essa oscilação sofreu influência dos conteúdos das resoluções do Conselho Federal de Educação, em relação ao cancelamento do credenciamento de novos cursos e instituições, fruto, sobretudo, das condições internas do país, as quais, após o malogro do chamado *milagre brasileiro* da década de 1970, forçaram as IES privadas a redimensionarem os seus custos operacionais. Também, nesse momento veio à tona o discurso da qualidade do ensino em resposta às críticas ao ensino de baixa qualidade ofertado sobretudo pelas IES privadas, apesar da sua complexidade e heterogeneidade, ganhando força não apenas no CFE, mas também em algumas instituições particulares, que visavam readquirir a credibilidade de seus estabelecimentos. Fonseca salienta com propriedade que o discurso

da qualidade no âmbito do ensino privado e da avaliação institucional faz parte do próprio desenvolvimento do ensino privado, como uma nova etapa necessária à sua reorganização, mas do que propriamente uma vontade política de transformar a estrutura

e o perfil do ensino superior brasileiro. (1992, p. 173)

As IES privadas durante a década de 1970 atenderam, sobretudo, à demanda das chamadas classes médias por ensino superior. Na década de 1980, surgiu uma nova demanda, a dos setores populares. A mudança no perfil da clientela que buscava vagas nas instituições privadas originou-se das reivindicações desse direito pelas *classes médias*, uma vez que seus objetivos haviam sido satisfeitos por intermédio da obtenção do diploma superior. O novo fato do crescente número de graduados de outros extratos sociais no mercado colocava em xeque o prestígio adquirido por tais *classes*. Assim, o discurso de maiores oportunidades educacionais antes almejado pelas classes médias foi trocado pelo da qualidade. Também, é importante ressaltar que, nessa dinâmica interna, desenhava-se uma nova ordem mundial que impulsionava reformas em vários setores da sociedade. Na década de 1980 delineou um cenário de reorganização do ensino superior privado, levando o Brasil a atingir a década de 1990, com o seguinte paradoxo:

a dominância aplastante do sistema privado de educação superior sobre o público federal e estadual. As instituições privadas expandiram-se em três décadas de 40% para 75% das matrículas, gerando um processo de privatização estimulado pelos governos militares, cujo padrão na América Latina somente encontra paralelo no Chile de Pinochet, fazendo com que a democratização do acesso ao ensino superior não se faça pela via de “massificação” do ensino público, como são exemplos o México e a Argentina, mas através de um ensino privado, pago e de baixa qualidade média. (Trindade, 2000, p. 29)

Desde a reforma universitária de 1968 até a década de 1990, pode-se concluir que as IES privadas expandiram-se, consolidaram-se e se tornaram hegemônicas no nível administrativo, determinando, em grande parte, as políticas e a legislação educacional no âmbito do executivo e do legislativo. Por meio desses fatores, o setor empresarial marcou sua forte presença na economia e na política (Silva Jr e Sguissardi). As forças sociais, tanto da sociedade política quanto da sociedade civil em movimento, inseridas no bojo do ensino superior, possibilitaram novos embates para as reformas e a reestruturação do ensino superior na década de 1990.

5 A expansão do ensino superior em Goiás e em Goiânia após 1964

A história do ensino superior em Goiás iniciou-se com a fundação, em 1959, da Universidade Católica de Goiás (UCG), confessional e paga, por meio da reunião das antigas

faculdades de Filosofia, Ciências Econômicas, Direito, Escolas de Belas Artes e de Serviço Social²⁴, na cidade de Goiânia-Go. Em 1960 implantou-se a Universidade Federal de Goiás (UFG), laica, pública e gratuita, também na cidade de Goiânia. A implantação quase simultânea dessas universidades pôs em evidência a questão da defesa do ensino público e do ensino privado em Goiás desde a sua origem. Dourado mostra que a história de criação da estrutura universitária em Goiás

vai se efetivar, portanto, margeada por dois projetos políticos distintos. De um lado a igreja Católica com o discurso de defesa da liberdade de ensino e, de outro, os defensores do ensino público e laico, destacando a maçonaria, que viam no projeto de implantação de Universidade Federal a sinalização da estruturação desse nível de ensino no Estado. (Dourado, 2000, p. 44)

Em Goiás e na cidade de Goiânia, na década de 1960, a repercussão das políticas educacionais implementadas durante o regime militar possibilitou a implantação do ensino superior, não só com a fundação das duas instituições — UFG e UCG mas, posteriormente, com a criação de novos cursos e a expansão de vagas desse nível de ensino no interior do Estado. Na cidade de Anápolis, foram criadas e, posteriormente, reconhecidas duas faculdades confessionais pagas: a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (1961) e a Faculdade de Direito (1967). Ambas possuíam como mantenedora a Associação Educativa Evangélica, criada em 1961.

Na década de 1970, a mesma Associação implantou dois novos estabelecimentos: a Faculdade de Odontologia João Prudente (1975), na cidade de Anápolis-Go e a Faculdade de Filosofia do Vale do São Patrício (1979), na cidade de Ceres-Go.

A mesma década, na cidade de Rio Verde-Go ocorreu a implantação da primeira IES municipal (1973), a Fundação de Ensino Universitário de Rio de Verde, posteriormente, em 1974, denominada Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (Fesurv). Durante a década de 1970 esta fundação permaneceu pioneira nessa modalidade. Esse pioneirismo foi quebrado pela implantação e expansão de fundações municipais de ensino superior na década seguinte²⁵ e, na cidade de Goiás-Go, surgiu a Faculdade de Filosofia Cora Coralina.

Na década de 1970, surgiram também, na cidade de Goiânia, dois novos

²⁴Essa instituição de ensino superior foi originalmente criada com o nome de Universidade de Goiás. Pelo Decreto Presidencial nº 68.917, de 19 de julho de 1971 passou a ser denominada Universidade Católica de Goiás (UCG).

²⁵Sobre as modalidades de expansão e de interiorização do ensino superior em Goiás, na década de 1980, por

estabelecimentos. Em 1973, foi implantada a Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas, pioneira no Estado na modalidade de instituição de ensino superior isolada, privada, com fins lucrativos, possuindo como mantenedora a Associação Goiana de Ensino. Na mesma década foi criada uma autarquia estadual, a Escola Superior de Educação Física (Esefego), pública e gratuita.

Em 1979, Goiás já contava, portanto, com 11 instituições de ensino superior, quatro delas na capital, dos quais duas universidades, a UFG e a UCG, e uma autarquia estadual, Esefego e uma instituição privada, a Faculdade Anhangüera. No interior, localizavam-se os outros sete estabelecimentos: quatro na cidade de Anápolis, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea)²⁶, a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, a Faculdade de Direito de Anápolis, a Faculdade de Odontologia João Prudente; uma na cidade de Ceres, a Faculdade de Filosofia Vale do São Patrício; outra, na cidade de Goiás, a Faculdade de Filosofia Cora Coralina; uma outra, na cidade de Rio Verde, a Faculdade de Filosofia de Rio Verde (Goiás, Seplan, 1979). No embate entre o público e o privado, o segundo setor ganhou terreno, já que, das 11 instituições criadas nos anos 70 em Goiás, quatro são gratuitas e sete pagas.

A expansão do ensino superior na década de 1980 foi caracterizada pela interiorização de cursos e a criação de faculdades, direta e indiretamente ligadas ao poder público estadual ou municipal. Nesse processo de expansão surgiu um novo parceiro: as fundações de educação municipais (Dourado, 1997). O referido autor afirma que “em Goiás ocorreu a interligação entre a esfera pública e privada, a partir da conformação de práticas clientelísticas, fruto de acordos políticos eleitorais que [ocultaram] ou [falseiaram] o caráter privado de iniciativas do poder municipal, aparentemente de caráter público” (2001, p. 57). A expansão e a interiorização desse nível de ensino, segundo Dourado, estavam articulados ao anseio de desenvolvimento dos municípios envolvidos, objetivando a obtenção de novos investimentos. Também nessa década, ocorreu a criação de autarquias²⁷ estaduais de ensino superior em vários municípios, “porém muitas autarquias estaduais, apesar de criadas, não foram sequer efetivadas (...) essa expansão acelerada ocorreu (...) alicerçada [mais uma vez

meio da criação de fundações municipais no ensino superior, consultar: Dourado, 1997 e 2001.

²⁶Esta instituição foi criada por meio da Lei Municipal nº 3.340/61 e implantada em 1962. Foi transformada em Universidade Estadual de Anápolis mediante o Decreto estadual nº 3.355/90. Posteriormente, por meio da Lei nº 13.456 passou a se constituir na Universidade Estadual de Goiás.

²⁷Autarquia 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, 2001, p. 361).

em razão dos] compromissos eleitoreiros” (Dourado, 1997, p. 82).

Uma questão singular da expansão do ensino superior no interior do Estado foi a opção dos municípios pelo regime fundacional²⁸, em detrimento do regime autárquico, uma vez que o ensino superior estadual encontrava-se organizado segundo esse modelo. A principal diferença dos dois modelos consiste em que, no regime fundacional, o poder público desobriga-se com o futuro da fundação educacional, ao passo que no autárquico, esse mesmo poder fica responsável pelo seu financiamento. Nessa perspectiva, percebe-se a orientação da privatização da educação superior no Estado, tanto que o caminho percorrido pelas fundações municipais para implantarem estabelecimentos de ensino superior neste Estado configura-se pela

adoção de políticas e objetivos comuns, destacando-se a implementação do ensino pago e, em alguns casos, a parceria com o setor privado mediante celebração de contratos de prestação de serviços e acessoria técnica, desvirtuando a característica precípua das fundações, qual seja, a de se constituírem como pessoa jurídica sem fins lucrativos, embora com patrimônio fruto de doações e subvenções. Essa modalidade foi adotada por quase todas as instituições criadas pelo poder municipal em Goiás na década de 1980, com exceção dos *campi* de Catalão e Jataí. (Dourado, 2001, p. 91)

O mesmo autor ainda ressalta que a privatização do público ocorreu também em virtude de os municípios arcarem com o financiamento dos estabelecimentos de ensino, e, em contrapartida, eximirem-se de acompanhar, administrar e fiscalizar as atividades realizadas nos estabelecimentos financiados. A finalidade dessas fundações deveria ser a de oferecer serviços educacionais desse nível de ensino, porém, a finalidade primeira dessas instituições transmutou-se em meios para legitimar as subvenções municipais e facilitar a tramitação do processo de autorização de cursos nos órgãos normatizadores.

Ao analisar as políticas de privatização do público mediante o estudo de

²⁸“Com a denominação de fundações públicas, a lei nº 7.596, de 10/04/87, alterando a redação do artigo 4º do Decreto-lei nº 200, de 25/02/67, inclui entre os órgãos da Administração Indireta as fundações públicas, definindo-as como pessoas jurídicas de direito privado. [Porém, esta normatização não encerrou a] discussão que se trava no direito brasileiro a respeito da sua natureza jurídica, pública ou privada. De todas as entidades da Administração Indireta, a fundação é, sem dúvida alguma, a que tem provocado maiores divergências doutrinárias no que diz respeito à sua natureza jurídica e às conseqüências que daí decorrem. [Apesar dessas discussões, pode-se definir a fundação] instituída pelo poder público com patrimônio total ou parcialmente público, dotado de personalidade jurídica, de direito público ou privado, e destinado, por lei, ao desempenho de atividades do Estado na ordem social, com capacidade de auto-administração e mediante controle da Administração Pública, nos limites da lei. [Suas características são:] a) dotação patrimonial que pode ser inteiramente do poder público ou semi-pública e semi-privada; 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” (Di Pietro, 2001, p. 364 e 366).

modalidades de expansão e interiorização do ensino superior em Goiás nos anos 80, Dourado (1997) centralizou sua análise no papel das fundações municipais, identificando três modalidades:

— *instituições de ensino superior públicas não-gratuitas, mantidas e administradas por fundações educacionais municipais;* apesar da natureza pública, esse modelo assume caráter privado (não-gratuito), uma vez que os alunos pagam mensalidades escolares;

— *instituições de ensino superior, criadas pelo poder público municipal por meio das fundações educacionais, administradas por associações de ensino privadas;* para possibilitar uma feição pública, os municípios criaram as fundações, mas não as implantaram de fato e o caminho percorrido foi o de privatização, com a celebração de contratos com associações de ensino privadas, repassando-lhes as IES criadas, que cobram mensalidades dos alunos;

— *instituições de ensino superior públicas e gratuitas* mantidas pelo poder público municipal, em convênio com a UFG, e se caracterizam como públicas e gratuitas.

Os anos 80 revelaram, portanto, em Goiás, um movimento de interiorização do ensino superior mediante o processo de privatização do público por intermédio das fundações municipais. O surgimento de faculdades estaduais e de fundações municipais no interior ocorreu em cidades denominadas pólos econômicos, ou seja, centros para os quais convergiam diversas atividades econômicas. Em Goiânia, nos anos 80, foi criada apenas uma instituição de ensino superior: Instituto Superior Unificado Objetivo. Portanto, até o início da década de 1990, na capital, apenas três instituições de ensino superior privadas estavam presentes: UCG, confessional e paga; Faculdade Anhangüera e Objetivo, particulares e com fins lucrativos. Porém, na década de 1990, contudo, iniciou-se um novo movimento expansionista de instituições privadas com fins lucrativos, que será analisado no capítulo II.

Capítulo II

AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NA DÉCADA DE 90

A educação superior no Brasil não é um desafio novo. Além de antigo, continuará sendo um enorme desafio que se desdobra em múltiplos desafios menores, todos eles de inegável e incômoda relevância.

Valdemar Sguissardi

1 A contextualização da *crise da educação superior e de suas soluções*

A política educacional e a crise da educação devem ser entendidas no âmbito da crise do sistema capitalista²⁹, ou seja, deve-se percebê-las mediante o desenvolvimento do capital nas suas atuais relações com o trabalho, focando a ciência e a tecnologia como forças produtivas, bem como as novas funções da sociedade civil e os novos papéis assumidos pelo Estado. Na visão neoliberal, a educação deve atender às exigências do mercado, no que tange à formação de profissionais, no caráter flexível e descentralizado. Portanto, a política educacional vem propondo a redução de recursos destinados à educação, sob a lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos. O ensino superior no Brasil, por exemplo, entre 1995 e 2001, perdeu 76,3% de investimentos do orçamento público da União, cuja contenção de gastos fez parte do acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) para a obtenção de um superávit primário a ser cumprido até final de 2001 (Veja, 2001, s/p). Na década de 1990, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso, as alterações de intervenção estatal, originadas pela redefinição da relação entre o Estado e as políticas públicas, na perspectiva neoliberal, vêm ganhado novos realces, como a minimização do papel do Estado e de suas formas de gestão, cuja ação ocorreu em todas as esferas de atuação do Estado, no campo da educação superior, que passou a se reordenar, segundo o modelo e os objetivos do capital.

Para compreender essa reordenação, é necessário percebê-la no âmbito de uma reforma maior: do Estado brasileiro. Ambas assentam-se nos mesmos arcabouços teóricos, políticos e ideológicos que são frutos do esforço de transição do fordismo³⁰ para o atual

²⁹A sociedade contemporânea passa por um processo de importantes modificações denominados *reestruturação produtiva, globalização, revolução informacional*, etc. A educação nesse contexto, adquire nova função, em decorrência das exigências postas para a força de trabalho, decorrente, sobretudo, da minimização do papel do Estado.

³⁰O fordismo “é a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha (...). O fordismo (...) supõe a subordinação do trabalhador á

momento do capitalismo. Tais reformas são fenômenos que podem ser também observados em outros países do planeta, desde o final dos anos 60. Os limites do modelo de desenvolvimento fordista começaram evidenciar-se no final da década de 1960, com o crescente esgotamento dos mercados internos de bens de consumo duráveis, a concorrência intercapitalista e as crises fiscal e inflacionária. Nesse contexto, ganhou corpo a crise do Estado do Bem-estar Social e dos regimes sociais democratas. Ressurgiu a idéia das *leis naturais do mercado*, por meio das políticas neoliberais que passaram a reivindicar o Estado Mínimo, o fim da estabilidade no emprego e o corte de recursos para as políticas sociais. Surgiu, então, o Estado Gestor que representa a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, e no seu bojo, as teorias organizacionais como modelos para as teorias políticas do Estado moderno (Silva Jr. e Sguissardi, 1999). Na acepção do Estado Gestor, o setor de serviços, incluindo-se o da educação superior, deve ser paulatinamente transferido para o âmbito da sociedade civil, para a esfera do privado, do mercado.

O esgotamento do fordismo como meio de acumulação do capital ocorreu paralelo a um outro processo: o de transformação radical das bases técnicas do processo produtivo. A microeletrônica, associada à Informatização, à Microbiologia e à Engenharia Genética, possibilitou novos materiais e fontes de energia. Os termos *globalização*, *qualidade total*, *flexibilidade*, dentre outros, surgiram nesse contexto, que permite, por sua vez, o aparecimento de novos processos de organização da produção e da circulação, de novos padrões de organização, de divisão e de gestão do trabalho. Essa nova *visão-ação* tem como finalidades maior os níveis de competitividade e as taxas de lucro. Assim, são várias as estratégias utilizadas pelo capital para viabilizar uma nova base de acumulação: desenvolvimento tecnológico, organização empresarial, ajuste da força de trabalho e estruturas financeiras.

A crise fordista também foi uma crise de superprodução de capital... Isto impôs aos gestores da economia mundial a busca de materialidade na produção de capital produtivo, obrigando, pela primeira vez na história do capitalismo, à internacionalização do capital na sua forma produtiva... O processo, no final [do] século, faz-se (...) articulado com a redefinição da hierarquia política mundial e com a reconfiguração das esferas pública e privada. Isso põe em movimento em grande parte do planeta reformas do Estado em direção a uma restrição e desregulamentação da esfera pública com proporcional alargamento da esfera privada. Esse processo teve grande influência no redesenho dos espaços sociais predominantemente orientados pela lógica pública, particularmente a

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

educação... (Silva Jr. e Sguissardi, 2000, p. 57)

Nesse contexto, o consenso de Washington tornou-se um instrumento das orientações dos organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional — FMI, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento — BIRD e Banco Interamericano de desenvolvimento — BID) para o ajustamento político e econômico de países como o Brasil, por exemplo. Segundo Sguissardi, são eles: 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. Todas 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 na da educação. Portanto, pode-se afirmar que a crise do capitalismo iniciada nos anos 70 e intensificada em 1980 e 1990,

impõe ajustes estruturais e superestruturais (...) na produção e no âmbito dos Estados nacionais em escala global. Os complexos movimentos do capital fazem com que seus interesses se desloquem para as esferas sociais outrora por ele não organizadas, como é o caso da educação, e ali imponha formas novas de organização, segundo sua própria racionalidade, via de regra incompatíveis ou antagônicas com a especificidade da instituição escolar. Trata-se de verdadeiras mudanças na ordem social e inegáveis redefinições das esferas pública e privada. (Sguissardi, 2000a, p. 61)

O processo de globalização penetra todos os setores da sociedade. As elites responsáveis pela gestão político-administrativo rearticularam suas alianças com parceiros estrangeiros e a inserção do Brasil na ordem mundial está sendo ditada pelo neoliberalismo. Nesse processo, “o motor da vida social é o mercado e não a administração política. As leis gerais são aquelas da economia de mercado e não as da economia política” (Severino, 2000a, p. 61). As políticas públicas *brasileiras*, incluindo-se a política educacional, rearticulam-se à reestruturação da produção, à reforma do Estado e às políticas macroeconômicas. A atual política educacional desvela uma premissa básica: “o mercado é portador de uma racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república” (Chauí, 2000, p. 211).

Na área da educação, a disseminação do novo paradigma produtivo possibilitou a reedição da teoria do capital humano, que propõe padrões diferenciados de educação e qualificação profissional como requisitos, para que um país possa alcançar competitividade.

Nessa ótica, propagou-se a “idéia de que para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (Shiroma, 2000, p. 56). Assim, a educação torna-se novamente o diferencial para a concorrência. Vários documentos foram organizados por organismos multilaterais defendendo essa visão e alicerçando os diagnósticos e as propostas de solução dos problemas para os países da América Latina e Caribe no que tange à economia e à educação. Essas considerações surtiram grandes impactos na definição das políticas públicas para a educação. Entre 1993 a 1996, foi produzido o *Relatório Delors* que influenciou a política educacional de vários países, incluindo-se o Brasil. Segundo Shiroma, esse relatório, assinala que o ensino superior deve ser

o motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, lócus da alta especialização adaptada à economia e à sociedade. Pólo da “educação ao longo da vida”, a ele são dirigidas às políticas de educação permanente, na modalidade à distância [sendo] desejável a implementação de sistemas de alternância trabalho/formação, assim como a superação da idéia de “via principal e única” para a profissionalização, um entendimento que expressa a preocupação em conter a demanda sobre esse grau de ensino (...) [propondo] a instituição de novas modalidades de educação superior, com estudos mais flexíveis e menos formais de especialização e atualização. (Shiroma, 2000, p. 68)

O Banco Mundial vem influenciando significativamente a política educacional no Brasil. Dentre os elementos desencadeadores da crise da educação superior, esse banco, por meio de seus próprios estudos e diagnósticos, aponta: a baixa eficiência do sistema; o custo-aluno elevado; o uso ineficiente dos recursos; as elevadas taxas de evasão e repetência; a pressão para aumentar vagas no ensino superior decorrente do crescimento da educação básica; a pouca flexibilidade às necessidades do mercado de trabalho; a inadequação do modelo de universidade assentado na pesquisa para um mundo em desenvolvimento etc. (Catani e Oliveira, 2000, p. 99).

O diagnóstico levantado pelo Banco Mundial aponta como solução à crise a redução de recursos públicos para a educação superior e ainda o incentivo às instituições não-universitárias consideradas como mais flexíveis no atendimento às demandas do mercado de trabalho do que as universidades. Para complementar essas soluções, indicam ainda as seguintes políticas e estratégias de solução: o fomento da diversificação e diferenciação dos sistemas e das instituições; a diversificação e promoção de incentivos para que as IES públicas diversifiquem as fontes de financiamento; a redefinição das funções de governo, pelo estabelecimento de mecanismos de controle e avaliação das instituições, bem como a

cobrança de resultados/desempenho; a vinculação e utilização dos recursos a critérios de desempenho institucional; a ampliação da autonomia administrativa; o *fomento aos estabelecimentos privados*; a ampliação dos vínculos com o setor produtivo da economia, bem como a ampliação da adaptabilidade da instituição às exigências do mercado de trabalho; o aumento da concorrência entre as instituições etc. (Catani e Oliveira, 2000a).

Além dos organismos multinacionais, “analistas e mentores da modernização da educação superior do País” (Silva Jr. e Sguissardi, 1999, p. 47), representantes dos órgãos oficiais do governo, produziram críticas sobre o ensino superior que, traduzidas, delineiam um discurso semelhante ao dos primeiros. Para esses órgãos, as IES não conseguem absorver toda a demanda; não vêm demonstrando habilidade para formar profissionais capacitados para o mercado de trabalho; são inadequados por estarem assentados no modelo humboltiano de universidade, apoiado no tripé ensino, pesquisa e extensão *teoricamente* adotado pela reforma de 1968, porém, questionado por dados de 1998 e apenas 15% das IES podem ser consideradas como universidades (Sguissardi, 2000, p. 25). Tal modelo é acusado de possuir um caráter de uniformidade e um alto custo para o fundo público, o que, por sua vez, agrava ainda mais a crise financeira do Estado. Portanto, de acordo com esses analistas, a maioria das IES deve optar prioritariamente pelo ensino; acrescentam ainda outras críticas: a dificuldade apresentada pela IES para acompanhar os processos de mudança em curso, por exemplo, para acompanhar a redefinição do papel do Estado e as novas exigências do mercado; o financiamento universitário com verbas públicas e sua má gestão; a isonomia, a carreira única, o custo-aluno das instituições federais de ensino superior (Ifes). A reorganização do espaço social da educação superior, sobretudo pela expansão do ensino superior privado, constitui, pois, um movimento que expressa a lógica do capital presente nesses diagnósticos e críticas. Silva Jr. e Sguissardi explicam:

não se trata de uma conspiração privatista, como alguns estudiosos afirmam, mas de uma contenda política travada por forças sociais organizadas no âmbito da sociedade civil e do Estado. Tal movimento de expansão do capital e de reconfiguração da educação superior é parte de uma transformação do capitalismo em seu estágio atual, quando o capital procura ocupar e organizar espaços – especialmente o setor de serviços. (1999a, p. 44)

O processo de expansão do capital tende, pois, a reorganizar o espaço social da educação segundo sua própria racionalidade. Entretanto, não o faz apenas do ponto de vista econômico, mas também, e simultaneamente, do ponto de vista simbólico-cultural, que se altera para constituir-se de valores e signos próprios da lógica do capital, em um processo de subsunção do educacional à produção econômica, no contexto de tecnificação da política e da

cultura. Portanto, a um só tempo, redefinem-se as ações de natureza pública e privada, nas mais variadas atividades humanas, no âmbito do Estado e da sociedade civil (Silva Jr. e Sguissardi, 1999).

A reestruturação do sistema de educação superior na ótica reformista, coloca-a no campo de serviços não-exclusivos e competitivos do Estado, possibilitando uma nova configuração para o sistema público e privado. Silva Jr. e Sguissardi (1999) mostram o diagnóstico da crise do ensino superior interpretada pelo Estado brasileiro e as estratégias de superação da crise por ele indicadas. Pode-se observar a incorporação das diretrizes emanadas dos organismos multinacionais, dentre as quais, as do Banco Mundial, como, as relacionadas à maior diversificação, à diferenciação das instituições e fontes de financiamento, à redefinição do papel do Estado e à maior adaptabilidade às exigências econômicas. O quadro 1 reúne os elementos mais expressivos dessa avaliação.

Quadro 1
Proposta e soluções na ótica dos *mentores* da modernização do ensino superior

<i>Problema</i>	<i>Solução</i>
Modelo de universidade de pesquisa, unificado de alto custo	Incentivo à diferenciação institucional a ao desenvolvimento de instituições privadas
Crise do financiamento do ensino superior público com verbas federais	Diversificação das fontes de financiamento; introdução do ensino pago
Excessivo envolvimento do governo com a manutenção das IES	Redefinição das atividades exclusivas e não- exclusivas do Estado para a educação superior
Ausência de qualidade e equidade	Sistema da avaliação orientada pela demanda do mercado
Limites da expansão	Desenvolvimento do ensino privado, implicando a reestruturação das políticas de financiamento do ensino superior

Fonte: quadro organizado pela autora do trabalho³¹.

Para o encaminhamento dos problemas da educação superior o governo brasileiro busca “estimular a expansão e a diversificação institucional do sistema (...) [bem como] a integração dos diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento e recredenciamento, objetivando produzir um sistema baseado na flexibilidade, competitividade e avaliação” (Catani e Oliveira, 2000, p. 65). Assim, visando modernizar e aumentar a eficiência do ensino superior, o governo passa a entender a educação como *serviços não-exclusivos do Estado e competitivos também chamado terceiro setor*, que se traduz, na sua concepção, em uma forma nem privada e nem estatal de executar serviços sociais, mas que se situa entre o Estado e o

³¹As informações que permitiram a organização do quadro encontram-se em Catani e Oliveira, 2000a, p. 99-101

mercado. Segundo esse entendimento, as Ifes devem transformar-se em organizações sociais, regidas por um contrato de gestão. Para um de seus porta-vozes, devem existir quatro esferas de formas de propriedade no atual estágio do capitalismo:

a propriedade pública estatal, a pública não-estatal, a corporativa e a privada. A pública estatal detém o poder de Estado e/ou é subordinada ao aparato de Estado; a pública não-estatal está voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que regida pelo direito privado; a corporativa também não tem fins lucrativos, mas está orientada para defender os interesses de um grupo ou corporação; a privada, finalmente, está voltada para o lucro ou o consumo privado. (Pereira, 1999, p. 17)

Os parâmetros do atual paradigma de produção capitalista e da reforma da administração do Estado vêm guiando os processos de reconfiguração do ensino superior na tentativa de torná-lo moderno e gerencial-racionalista, isto é, variado, flexível, competitivo, de acordo com a dinâmica do mercado e da avaliação proposta pelo Estado. Nessa ótica, cabe ao Estado reduzir investimentos e aplicar à educação a mesma racionalidade da economia, ou seja, o princípio do retorno econômico mais imediato e visível. Assim, “a reforma encolhe o espaço público 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, 2000, p. 177). Nesse contexto, torna-se oportuno ao Estado assumir as funções de controlador, planejador e avaliador.

1.1 A reforma do ensino superior na década de 1990

A reforma no ensino superior iniciou-se tendo à frente o extinto Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e os representantes de diversos setores da sociedade civil³². A educação, nesse bojo, pode ser entendida como um campo de acirrada luta pela hegemonia. O espaço social de elaboração do então projeto da nova LDB foi permeado por concepções diversas de

e Sguissardi e Silva Jr, 1999, p. 47-53.

³²O 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 pelos representantes dos setores: público, comunitário, particular e representantes oficiais desta área, os quais se organizam em várias entidades civis para assegurar suas propostas. As entidades que representam as IES privadas reivindicam 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, “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” (Silva Jr. e Sguissardi, 1999 a, p. 45).

sociedade, cultura, economia e Estado de determinados grupos que passaram a exercer uma hegemonia em relação a outros grupos, rearticulando-se até as posições dos atores políticos e do governo, mediante nova correlação de forças em relação aos demais grupos. No processo de discussão, votação e promulgação da nova LDB, inúmeros porta-vozes defenderam os diferentes interesses de diversas frações dos grupos sociais, sejam eles da sociedade civil, da sociedade política ou dos organismos transnacionais. No interior desses grupos sociais, também existiam disputas pelo encaminhamento de idéias e interesses.

Nesse cenário, moldou a reforma no ensino superior e foi promulgada a Lei nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, (Brasil, 1996). Diz Belonni que a nova LDB determina que o ensino superior seja ofertado *segundo a capacidade de cada um* (2000, p. 133) e que a qualidade desse mesmo ensino constituía um direito do cidadão, na perspectiva de consumidor de uma mercadoria, suprimindo a obrigação do Estado de zelar pela qualidade da formação dos futuros profissionais. Cury também explicita essa visão, afirmando:

na sua letra e de alguma maneira, no seu espírito, a educação [aparece] como produto, insistindo na noção de qualidade e de excelência. Neste sentido, ela chama à cena o cidadão enquanto consumidor deste produto de modo que ele possa fiscalizá-lo ante a licitude da norma e torná-lo transparente em face da publicidade dos atos do governo. Afinal, a luta por uma educação de qualidade não pode ser uma tarefa exclusiva do Estado e nem se pode imaginar que o custo da educação pública não passe pelo bolso do contribuinte. (1997, p. 12)

É interessante observar que algumas medidas importantes do processo de reforma em curso foram tomadas antes e depois da publicação da nova LDB³³. Em 1995, o Congresso Nacional 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. Em 24 de novembro de 1995, foi decretada a Lei nº 9.131, que alterou os dispositivos da Lei nº 4.024/61, introduzindo mudanças no mecanismo da avaliação. Em 10 de outubro de 1996, o Decreto nº 2.026 regulamentou a Lei nº 9.131, e propiciou ampla reorganização do sistema de

³³Algumas medidas importantes do processo de reforma foram tomadas antes da publicação da nova LDB, como por exemplo: a criação do CNE, por meio do Decreto nº 2.026/96. Em contrapartida, observam-se muitas lacunas importantes após a publicação da LDB, como por exemplo, o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, revogado e substituído pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano, assim como uma série de portarias editadas após o Decreto nº 2.207 e reeditadas após o Decreto nº 2.306 que normatizaram, com extremo detalhe, 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 cursos fora da sede por universidades; c) o credenciamento de centros universitários; d) o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores; e) a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores já em funcionamento. Evidencia-se, dessa forma, o caráter de generalidade e flexibilidade próprio da nova LDB (Sguissardi, 2000, p. 32).

avaliação do ensino superior, com grande destaque para a introdução do Exame Nacional de Cursos (ENC, e *provão*), que passou a assumir um papel fundamental na remontagem do cenário do ensino superior. Esse mecanismo prevê que todos os alunos concluintes do curso de graduação devem passar por uma avaliação geral, mediante uma prova escrita.

Em 1996, foram submetidos aos exames de conclusão de cursos os estudantes dos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. Esse sistema de avaliação estava diretamente articulado à política de expansão do ensino superior, uma vez que se alegava que a avaliação cuidava de zelar pela qualidade dos cursos e das instituições, segundo a ótica reformista proposta. Os procedimentos de avaliação das IES e dos cursos constam no Decreto nº 2.026/96, artigo 1º, incisos I a III:

I — análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a 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 — a avaliação do ensino de graduação, por cursos, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. (Brasil, Decreto nº 2.026/96)

A LDB possibilitou um novo movimento na educação superior, ao propiciar a implementação de instrumentos de avaliação e controle, como o ENC e as condições de ensino. O aprimoramento do sistema avaliativo ocorreu por força do Decreto nº 2.026/96 que regulamentou a avaliação institucional das IES, a qual deve ser conduzida por uma comissão externa, designada pela Secretaria de Ensino Superior (Sesu), que deverá procedê-la, considerando:

administração geral (efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados, relações entre mantenedora e IES, eficiência das atividades meio em relação aos objetivos acadêmicos); administração acadêmica e adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução, adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo, (adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar); integração social (grau de inserção das IES na comunidade local e regional, por meio da extensão e prestação de serviços); produção científica, (cultural e tecnológica e produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados), (considerando o regime de trabalho nas IES); auto-avaliação das próprias 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, Portaria nº 963/97)

As diretrizes e as ações decorrentes visam aferir as condições de ensino, bem

como estimular a competição, a qualidade e a modernização do ensino. O ENC revela-se um processo centralizado de avaliação, e seus resultados vêm propiciando a publicação de *rankings* das instituições de ensino (melhores e piores), a ameaça de fechamento de cursos para instituições que permanecerem com nota *E* ou recredenciamento automático para as que obtiverem *A* nos três últimos *provões*. O processo permite a competitividade entre as IES, a promoção da eficiência, do desempenho e da produtividade segundo a ótica reformista³⁴, cujo mecanismo de avaliação vem deflagrando nas IES privadas existentes um processo de reestruturação organizacional, que permite guiar as instituições acerca de sua permanência no mercado educacional. Uma visão ampla das reformas em curso demonstra uma privatização do público, caso se leve em consideração à desestatização das Ifes³⁵ e do afastamento gradativo do Estado de sua responsabilidade pela manutenção e financiamento desse nível de ensino.

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. Assim, a atual LDB está estruturada em torno de dois grandes eixos: avaliação (controle dos produtos/resultados) e autonomia (ligada à flexibilização para as universidades). Visando entender a expansão do ensino superior privado nesse novo contexto, serão comentados alguns dispositivos da LDB, que vêm possibilitando uma nova reestruturação desse setor. O artigo 45 da legislação educacional de 1996, por exemplo, tratou da diferenciação institucional³⁶, ao afirmar: “A educação superior será ministrada em

³⁴A Revista Veja exibiu uma reportagem sobre o *provão*, mostrando o efeito dessa avaliação. Traz como exemplo o Centro Universitário de Brasília (Uniceub), que publicou anúncios na cidade para divulgar o sucesso *total* da instituição, apesar de apenas um de seus cursos ter tirado *A*, e aproveitava para lembrar à população que providências eram tomadas para melhorar as *poucas notas* que não alcançaram o resultado esperado. Segundo a revista o governo espera exatamente esse tipo de reação. Em 1999, 131 instituições estavam no *vermelho* e em 2000, metade delas obteve desempenho melhor. *A exposição pública e a ameaça de fechamento fazem com que o ensino melhore*, diz o ministro da educação. A reportagem alerta que a exposição pública tem surtido efeito, porém, a ameaça de fechamento ainda não saiu do plano retórico, uma vez que o ministro recomenda a desativação, que passa a ser analisada pelo CNE. Fazem parte desse conselho pessoas ligadas às universidades que integram a avaliação (Veja, 27 dez. 2000). No ano seguinte, o jornal goianiense *O Popular* publicou que *O Mec vai acelerar fechamento de cursos*: o Ministro Paulo Renato tira o poder de CNE, alvo de denúncias de deslizes éticos nas últimas semanas. “O objetivo é evitar que os conselheiros concedam prazos extras às instituições para a correção de falhas e evitem, assim, o fechamento por falta de qualidade. Desde a criação do Provão, nenhum curso reprovado deixou de funcionar por causa do mau desempenho” (*O Popular*, 4 jul. 2001, p. 13).

³⁵A universidade deve ser vista segundo esta ótica, associada à empresa privada incluindo-se na categoria de mercantilização do saber e da ciência, que adquirindo cada dia mais a condição de mercadorias típicas do atual modo de acumulação deixam de ser considerados bens coletivos e direito fundamental da cidadania, garantida essencialmente pelo fundo público do Estado. Daí, a força da expressão oficial: educação como atividade não-exclusiva do Estado e competitiva. Assim, criam-se argumentos para transformá-la em uma nova forma jurídica, contrapondo a atual condição de autarquia e fundação (Sguissardi, 2000, p. 41).

³⁶O processo de diferenciação institucional tem propiciado a organização de IES por iniciativas de empresas

instituições de ensino superiores, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996). O Decreto nº 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. Assim, ficava estabelecido:

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, Decreto nº 2.306 de 19 de ago.1997, § 7º)

Cunha alerta que esse novo fato não eximia as mantenedoras que assumiram suas finalidades lucrativas, de maior controle fiscal, e que também não ficaram desprovidas do aporte de recursos públicos. O artigo 4º, do Decreto nº 2.306/97 classificou as IES, quanto à sua organização acadêmica³⁷, como: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. O Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001, revogou o Decreto nº 2.306/97, mas conservou a diversificação do sistema de ensino, como estava estabelecido nesse decreto anterior. Nesse sentido, o Decreto nº 3.860/01 conservou os procedimentos de diferenciação institucional das IES, ao determinar no artigo 8º que as “universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa, e de extensão” (Brasil, 2001).

A nova LDB traz a inovação dos centros universitários, definidos como instituições de ensino pluricurriculares, que devem abranger uma ou mais áreas do conhecimento e se caracterizar pela *excelência do ensino* oferecido, comprovado pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico. Esses centros podem ter a prerrogativa da autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições que devem ser definidas no credenciamento pelo CNE³⁸.

multinacionais (Fiat e Ford) ou mesmo IES-empresas que negociam suas ações na bolsa de valores (Sguissardi, 2000a, p. 50).

³⁷O censo do ensino superior de 1988, porém classificou as IES em universidades, faculdades integradas, centros universitários e estabelecimentos isolados.

³⁸De acordo com o levantamento do censo de 2000 do MEC/Inep, os centros universitários instalados no país são todos de natureza privada. Criados em 1997 para serem centros de excelência, essas instituições, como as universidades, têm autonomia para abrir cursos e vagas. Porém, estão isentos de manter em seus quadros um terço de mestres e doutores e de fazer pesquisa. Estes fatores têm gerado o seguinte quadro: dos pedidos para a abertura de novas instituições, dois foram para universidades e 54 para centros universitários; com poucas

Deve-se ressaltar, nesse momento, qual é a lógica do entendimento de *excelência* do governo, uma vez que essas instituições podem dedicar-se apenas ao ensino, em detrimento de uma visão orgânica entre ensino-pesquisa-extensão. Nesse ponto, cabe indagar: uma instituição de ensino superior pode renunciar à pesquisa? Existe ou não uma relação intrínseca entre produzir conhecimento e ensinar? Sejam quais forem as respostas, a legislação referente à educação inaugura a distinção entre universidade de pesquisa e universidade de ensino, ignorando a complexidade da educação anterior.

As universidades de pesquisa apresentam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e devem cumprir as exigências de possuir em seu quadro um terço de professores em regime de tempo integral e com qualificação de mestrado ou doutorado. Quanto às universidades de ensino, estas são IES não-universitárias, das quais se exige especialmente o ensino. Segundo Cunha, “quase autônomos ou detentores de quase toda a autonomia universitária, os centros universitários ocupam o lugar, no discurso reformista oficial da universidade de ensino, definida por oposição à universidade de pesquisa” (1997, p. 43). A LDB busca responder ao problema do alto custo do modelo de universidade adotada pela reforma universitária de 1968, possibilitando espaço para a criação de universidades especializadas por campo de saber. O novo modelo de IES, porém, favorece a fragmentação do conhecimento e a dicotomia entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, a resposta apontada pela LDB, quanto ao caráter elitista das universidades, torna-se inócua, pois de 1968 até 1988, essas instituições constituíam apenas 10% do total de IES no país, ao passo que as IES isoladas representavam 90% desse nível de ensino. Portanto, a prática da não-associação entre ensino, pesquisa e extensão já estava efetivada na realidade do País. Esse novo modelo de instituição, porém, possibilita minar ainda mais o espaço reduzido de universidades existentes que buscam aliar pesquisa, ensino e extensão. Assim, a diferenciação institucional favorece o Estado, tendo em vista que incentiva a criação de instituições não-universitárias e o ensino a distância privado, poupando os recursos públicos, afastando-se assim, da manutenção do ensino superior público. A orientação proposta pelo Estado considera que

O modelo humboldtiano de universidade que alia ensino e pesquisa deve ser substituído por outro que possibilite a máxima expansão das chances de quantos queiram alcançar o “olimpico meritocrático” de um curso “pós-médio”, sequencial que seja, com as mil combinações de saberes/mercadorias garantidoras dos títulos/menus nos self-services acadêmicos oferecidos à milionária demanda reprimida de candidatos ao terceiro grau.

Trata-se do modelo das universidades de ensino, já largamente hegemônicas, e, a fiar-se no insuspeito testemunho da opinião pública e do “Provão”, responsáveis maiores pelo aligeiramento ou má qualidade da educação superior no país. (Sguissardi, 2000a, p. 42)

Ao promover a universidade por campo de saber, a LDB focaliza a redução de custos de funcionamento da instituição universitária, e, ao mesmo tempo, busca permitir a expansão de matrículas em instituições que ofereça somente ensino. Silva Jr. e Sguissardi assinalam:

a pretendida transformação das universidades federais em organizações sociais, a nova legislação e nova forma de gestão da educação superior por parte do Estado, a diferenciação institucional nesse nível de ensino e as transformações na demanda do mercado diante da reestruturação produtiva e econômica são fatores constituintes de um mercado para a educação superior de alta competitividade. Isto condiciona a pretensão de soberania administrativa (empresarial) das IES privadas e acentua sua natureza mercadológica. (2000, p. 162-163)

Segundo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE — Brasil. MEC, 2000), o sistema de educação superior deve apresentar um diversificado conjunto de instituições para atender às diferentes demandas e funções. Assim, o núcleo estratégico deve ser as universidades, por exercerem ensino, pesquisa e extensão. As instituições *não vocacionadas* para a pesquisa, mas que possuem ensino de qualidade, os centros universitários têm um importante papel para a educação superior e a sua expansão. Nesse processo, é interessante observar que a LDB não estabelece a caracterização de faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, como acontece com as universidades e os centros universitários. Deve-se ressaltar, no entanto, que a diferenciação institucional proposta, bem como a pretensa submissão da educação superior à lógica do mercado vêm possibilitando uma oferta diversificada de educação³⁹, mediante instituições que ofereçam ensino de qualidade diferenciada, gerando neste espaço cursos de primeira, segunda e terceira categorias, de acordo com a possibilidade financeira do *consumidor*. Nesse sentido,

há quem afirme que o “ensino superior cresce sem controle no país” e que há claros “sinais de deteriorização” atestados [pelo] próprio MEC. Questiona-se, portanto, se não estaria o processo de aceleração da oferta de vagas e das matrículas no ensino superior produzindo uma “armadilha social”, uma vez que teremos um sistema diversificado e, ao mesmo tempo, diferenciado em termos de qualidade. (Catani e Oliveira, 2000, p. 71)

O ensino superior vem sendo orientado pela seguinte premissa: para uma clientela

³⁹As oportunidades diferenciadas, geradas nesse mercado, podem contemplar diferentes interesses, com qualidades heterogêneas, ocasionando cursos de categorias diversas (Muranaka e Minto, 1998, p. 75).

heterogênea, uma educação heterogênea. Desloca-se o suposto eixo central da educação, a transformação social, para o de instrumento de manutenção do *statu quo*.

A atual expansão do ensino superior ocorre regulada pelos mecanismos de avaliação e controle, implementados pela legislação educacional, mediante a realização do ENC e das condições de ensino. A avaliação preconizada pelo Estado baseia-se em indicadores homogêneos e gerais, que permitem a comparação e a classificação das instituições, que, por sua vez, se transformam em instrumentos de medida e de orientação para o sistema de financiamento das IES públicas e de distribuição de crédito educativo e outras modalidades de apoio para as IES privadas (Dias Sobrinho, 2000, p. 66).

Nesse cenário da diversificação e diferenciação, o governo promove a visão de um sistema educacional competitivo. Assim, defende a diversificação e um processo de avaliação (ENC) constante, por meio de um sistema de incentivos e punições, uma vez que essa prática fomenta, segundo essa ótica, a *eficiência*, o *desempenho* e a *produtividade*. Desse modo, esse processo permite o estímulo à competição, à modernização e à qualidade do ensino. O artigo 12, do Decreto nº 2.207/97 (Brasil, 1997), afirma que as IES devem tornar públicas as condições de caráter acadêmico e de material de seus cursos, permitindo, assim, aos *consumidores* escolher em ou exigir em qualidade da *mercadoria* oferecida pelas instituições e pelo próprio mercado educacional, o que possibilita a concorrência entre as IES, visando conquistar seus clientes. Esse processo, aliado à responsabilidade do poder público de fiscalizar e controlar o que é exigido pela lei, propicia eficiência, desempenho, produtividade das instituições, segundo a lógica governamental. Com essa nova ótica, um periódico paulista publicou uma matéria intitulada *Não regulamos guerra de mercado*, afirmando:

[a] diretora da SESu [Secretaria da Educação Superior esclareceu que]: não é função do ministério regulamentar a disputa pelo mercado do ensino superior. Em competição de mercado o Mec não entra. O tipo de fiscalização que fazemos é (...) exclusivamente para garantir condições mínimas de qualidade (...) O Mec pode interferir indiretamente nessa disputa apenas quando autoriza, reconhece e avalia os novos cursos... (Folha de S. Paulo, 8 de jul. 2001)

A respeito do processo de avaliação (ENC) preconizado pelo governo, Dias Sobrinho assinala que

O Provão opera uma incisão no tempo (...), com a pretensão de poder julgar toda uma longa etapa de formação, orientar o mercado de trabalho e, por extensão, formar juízo de valor a respeito de cursos, instituições e até mesmo sistemas. Como necessariamente tem que elementarizar os currículos, programas e conteúdos cognitivos, acaba sinalizando às

instituições que o correto é isso mesmo. Como estas precisam mostrar serviço, pois a prova de sua eficácia determina prestígio social, legitimidade que confere privilégios simbólicos e vantagens econômicas, seja por via orçamentária ou por quantidade de alunos pagantes, a tendência é a adaptação dos currículos e o engessamento das práticas pedagógicas. Para muitas instituições, trata-se de sobrevivência, nos termos estabelecidos pelos exames e seus desdobramentos e implicações. [É] importante [ressaltar que] nenhuma avaliação pode se realizar num campo vazio de valores e de ideologia. (Dias Sobrinho, 2000, p. 174)

1.2 A reestruturação das IES privadas no contexto da reforma

As IES privadas na década de 1990, perceberam a necessidade de adaptar-se ao novo processo de reorganização do ensino superior. Inúmeras razões vêm pressionando essas instituições: a reforma do Estado, a nova legislação educacional⁴⁰, as novas demandas, a crítica sobre a qualidade de seus cursos⁴¹, as pressões e a publicidade dos resultados do ENC⁴², o alto número de inadimplência, dentre outras. É inegável a heterogeneidade dessas instituições particulares, mas também é correto afirmar que elas enfrentam problemas comuns decorrentes da sua natureza privada. Assim, a educação superior

diante da reconfiguração orquestrada pelo MEC e pelo MARE, reorganiza-se em grande medida segundo a lógica do capital e o controle aparentemente rígido do Estado. Por dois lados, portanto, a educação superior é pressionada pelo poder político e pela conjuntura econômica, que induz a uma concorrência acirrada em tal nível de ensino, especialmente, no seu setor privado. A reação dos dirigentes dessas instituições traduz-se em um processo de redefinição do desenho e ações institucionais, bem como em pressão política sobre um legislativo fraco e um executivo com poder hipertrofiado. (Silva Jr e Sguissardi, 1999, p. 231)

A política educacional que induz a diferenciação institucional e o processo de mercantilização desse espaço social vem permitindo a reconfiguração do espaço ocupado por

⁴⁰ A matéria de jornal goianiense comenta novas exigências estabelecidas para o funcionamento das IES. “Provão: A maioria dos formandos não acertou nem metade das questões formuladas. Mesmo os cursos com conceito ‘A’ (o melhor), as notas médias ficaram abaixo de 50 na maior parte das carreiras. A infra-estrutura vem melhorando, mas não é uma melhoria tão expressiva, de um ano para o outro, que leve a uma mudança radical no desempenho dos alunos. O Provão e a Avaliação das Condições de Oferta são os dois instrumentos para melhorar a qualidade do ensino superior no país” (O Popular, 20 dez. de 2000, p. 13).

⁴¹ “O Ministro da Educação Renato Souza admitiu que o sistema de ensino superior do país precisa melhorar muito, mas rejeitou a idéia de que o ensino superior seja ruim. Não é que o sistema seja fraco, mas heterogêneo: tem coisas muitas boas e muito ruins” (Diário da Manhã, 20 dez. 2000, p.11).

⁴² “Não é verdade que a expansão do ensino superior esteja ocorrendo sem qualidade, disse Paulo Renato Souza, rebatendo as constantes críticas da Ordem dos Advogados do Brasil à criação acelerada de cursos de Direito no país. A exposição pública dos resultados do provão está levando as instituições a investirem na melhoria da

essas instituições e sua articulação consigo mesmas, com o mercado e com a sociedade.

O processo de reestruturação do ensino superior e as medidas delas decorrentes, bem como a nova legislação e o controle estatal vêm impondo novas exigências para o setor privado. Este processo traz para a cena críticas dos empresários da educação, que acusam o Estado de excessivo poder, respaldado pela política educacional em vigor. Nessa lógica, reivindicam maior autonomia, por entenderem que a legislação impede o setor particular de adequar-se às exigências do mercado. As reivindicações desses empresários por autonomia estão vinculadas à capacidade de reestruturação do mercado, que se torna altamente competitivo, sobretudo no setor de serviços.

Com esse processo, é possível verificar que a estrutura organizacional e o modelo de gestão das IES privadas assemelham-se ao do 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 pretensa transformação das Ifes em organizações sociais⁴³, a própria 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 assumem sua natureza mercadológica (Silva Jr. e Sguissardi, 2000). A nova lógica possibilita a sustentação do discurso dos empresários da educação da necessidade de atender somente aos reclames da sociedade civil e do mercado, em detrimento do controle estatal. Nesse sentido, a fala de, Cláudio de Moura Castro, um expoente da discussão do ensino superior privado traduz uma de suas às exigências oficiais

o papel social e econômico de uma faculdade E não pode ser desprezado. Desde que o ensino seja correto (um papel nobre do MEC é verificá-lo implacavelmente), ela está oferecendo uma chance de crescimento a um aluno, em geral, mais pobre e vítima de uma educação prévia de má qualidade. O dedo acusador contra toda faculdade E não passa de

qualidade” (O Popular, 20 dez. 2000, p. 13).

⁴³Segundo Chauí, “transformar as IFES da condição de instituição social à de organização social significa a conversão de toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital. Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social (...). [A organização] não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas as operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para que e onde existe. A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (Chauí, 2000, P. 187).

ignorância, elitismo ou luta por reserva de mercado. (Castro, 2002, p. 18)

Um outro movimento articulado à busca da autonomia vem ganhando forma nas IES privadas. Trata-se da profissionalização de suas gestões, uma vez que sempre tenderam a estar associadas a uma significativa relação de subordinação da área acadêmica à estratégia empresarial das mantenedoras. Começa a nascer um novo tipo de profissional nesse espaço, o gestor acadêmico (Silva Jr. e Sguissardi, 2000). A função desse novo profissional é a de ser o mediador entre a instituição mantenedora e a mantida, a qual apesar de administrá-la sob a orientação estratégica da mantenedora, visando o lucro financeiro e o crescimento patrimonial, estabelece também a mediação entre as novas exigências e os velhos modelos de gerenciamento. As IES privadas também vêm implementando outra prática: a contratação de consultorias especiais, com o objetivo de auxiliá-las no cumprimento da legislação, das normas dos processos de avaliação, de renovação e reconhecimento de cursos, dentre outras exigências colocadas pela reforma em curso. No âmago desse processo, as IES privadas buscam a sua reestruturação e a sua nova identidade, ao imprimirem sua presença no mercado, ao buscarem um perfil próprio do seu alunado, ao implementarem novas formas de gestão, ao contratarem docentes qualificados, ao estabelecerem projetos que aliem ensino e extensão, dentre outras formas, como respostas às novas exigências da legislação e da reorganização do mercado educacional. Portanto, no atual processo histórico, a educação superior vem sendo duplamente pressionada pelo poder político e pela conjuntura econômica. Esses fatores têm favorecido a acentuada concorrência no setor produtivo, não só por causa dos ingressos orçamentários, mas também como guia do que deve ser *produzido*⁴⁴ pelas IES privadas. Assim, as diretrizes da racionalidade da produção capitalista/empresarial sobrepõem-se à produção acadêmico-científico das IES privadas. A tendência à subsunção institucional ao processo produtivo e econômico ganha contornos cada vez mais acentuados. Silva Jr. e Sguissardi assinalam que as políticas públicas produzidas na década de 1990 passaram a se assentar

no paradigma da oferta do Estado (...) e não no paradigma de demanda da sociedade. O Estado oferece educação superior segundo sua concepção, quem quiser e puder que se habilite a seu usufruto e se inclua na organização social patrocinada pelos atuais detentores do poder estatal. Posto que as políticas para a educação superior são

⁴⁴“Na Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, por exemplo, o estudante pode escolher entre o cardápio de ‘cursos rápidos’. São trinta ao todo. Na lista, há o de ‘joalheira’ e até ‘dança de salão’. Eles viraram febre entre as faculdades privadas, atraindo uma clientela que precisa de diploma superior, qualquer que seja, para ter um emprego rápido. A expansão do mercado de escolas particulares também criou um rosário de vestibulares mais fáceis, preços competitivos e novas carreiras” (Veja 20 dez. 2000, p. 99).

subsumidas a uma política de gastos, ao mercado a ao econômico, não se trata de política genuinamente educacional, mas de uma política econômica, produzida essencialmente por organismos financeiros transnacionais, onde se destaca o Bird/Banco Mundial. (Silva Jr. e Sguissardi, 2000, p. 177)

2 O atual ensino superior brasileiro

De acordo com o Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2000), o Brasil possui uma população de 169.799.170 habitantes e, desse total, em 2000, 2.694.245 estavam matriculados nos cursos de graduação (Brasil, MEC/Inep, 2000). Segundo o diagnóstico do PNE (Brasil, MEC, 2000), no conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior. A porcentagem de matriculados na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com outros países, como Argentina (40%), Chile (20,60%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,60%).

A tabela 2 demonstra que, em 1998, existiam no País 973 IES, e 764 eram instituições privadas (76 universidades; 93 faculdades integradas e centros universitários; 595 estabelecimentos isolados), ou seja, 78,52% das IES no país eram pagas.

Tabela 2
Brasil — Evolução do número de instituições por natureza e dependência administrativa
(1980/1998)

Ano	Total Geral	Universidades			Faculdades integradas e centros universitários			Total		
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total		Estadual	Municipal
1990	918	95	36	16	3	40	74	-	-	74
1991	893	99	37	19	3	40	85	-	3	82
1992	893	106	37	19	4	46	84	-	3	81
1993	873	114	37	20	4	53	88	-	3	85
1994	851	127	39	25	4	59	87	-	3	84
1995	894	135	39	27	6	63	111	5	5	101
1996	922	136	39	27	6	64	143	4	7	132
1997	900	150	39	30	8	73	91	-	1	90
1998	973	153	39	30	8	76	93	-	-	93

Fonte: Brasil, MEC/Inep, 1998.

Ainda, desse total de IES privadas, 595 eram estabelecimentos isolados, portanto, 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 maior realce 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%. Os centros universitários são predominantemente privados, sua maior expansão ocorreu em 1996, com a criação de 132 instituições. 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 ressaltar⁴⁵ que as universidades estaduais expandiram-se em 87,50% e as municipais, 66,67%.

Apesar de a reforma universitária de 1968 preconizar o modelo humboltiano de universidade, decorridos 34 anos, ocorreu a consolidação da presença hegemônica das instituições isoladas de ensino superior privadas, em detrimento das universidades, gerando com isso a dificuldade de implementação do ensino articulado à pesquisa e extensão. A compreensão do ensino superior atual passa pelo entendimento da diversidade das instituições que o compõem, e, a universidade (federal, estadual e privada) propriamente dita representava, em 1998, apenas 15,72% de cujo percentual 49,67% eram privadas. Os estabelecimentos isolados (federal, municipal e privado) representaram 74,72% do ensino superior brasileiro em 1998.

Um dos motivos que explica a presença crescente do setor privado na educação superior está no fato do ensino superior já ser *naturalmente* considerado

um dos negócios mais lucrativos do País, [tal fato fica] evidenciado [conforme se viu] 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)

Pode-se afirmar que a década de 1990 foi marcada pelo processo de reestruturação do ensino superior, acompanhada pelo processo de reforma do Estado, que, por sua vez,

⁴⁵As instituições estaduais e municipais passam por alterações no que se refere a sua natureza e ao seu caráter. Trata-se de instituições complexas, em que nem sempre natureza pública significa caráter público.

visava adequar-se ao contexto das transformações econômicas no plano mundial. Nesse cenário, as políticas públicas, dentre elas, a do ensino superior, foram tratadas de forma subsumida a uma política de mercado. A tabela 3, com dados de 2000, mostra que as universidades públicas representavam 6,02% do total de IES no Brasil, ao passo que as faculdades, Institutos e escolas privadas⁴⁶, 66,27%.

Tabela 3
Brasil — Instituições de ensino superior por organização acadêmica (2000)

Instituições	Públicas	%	Privadas	%	Total
Universidades	71	6,02	85	7,20	156
Centros universitários	1	0,08	49	4,15	50
Faculdades integradas	2	0,17	88	7,46	90
Faculdades/institutos/escolas	83	7,03	782	66,27	865
Centros de educação tecnológica	19	1,61	-	-	19
Total	176	14,91	1004	85,08	1180

Fonte: Brasil. MEC/Inep, 2000.

Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

O setor privado reunia 1004 IES privadas, ou seja, 85,08% em 2000, restando ao setor público 176, isto é, 14,91%, do total de instituições no país. No ano de 1988 (tabela 2), o setor público reunia um percentual maior de IES, 21,48%. Em relação ao ano de 2000, representa uma queda expressiva, em virtude do curto espaço de tempo. O setor privado em contrapartida, em 1998, concentrava 78,52% do total de IES no país, e 2000, contabilizava 85,08%. As universidades, tanto públicas como privadas, em 2000, estiveram presentes apenas com 13,22%, percentual ainda menor que em 1998 (15,72%). O decréscimo no número de universidades pode indicar o fomento a diferenciação institucional preconizada pelas políticas educacionais.

De 1998 a 2000, as IES no país expandiram 21,27%, o que significa um incremento importante de novas IES⁴⁷, uma vez que no período de 1990/1998, o número delas cresceu apenas 6,0%. Sobre o *boom* de novas IES, sobretudo no setor privado, uma revista publicou a reportagem: Recorde histórico – proliferam as novas faculdades e o número de universitários nunca foi tão grande, segundo a qual, a cada 7 dias surge uma instituição de ensino superior particular no estado de São Paulo, a cada 21 dias no Espírito Santo e Paraná, a cada 31 dias em Santa Catarina, a cada 40 dias no Distrito Federal e Minas Gerais. Entre 1997

⁴⁶Verificar nota 8 do primeiro capítulo deste trabalho.

⁴⁷Em 1997, a média de abertura de cursos superiores no país era de 200 ao ano, passando em 1999, para 745 e, em 2000, 865 cursos superiores autorizados (Veja, 2 maio 2001, p. 105).

e 2000 as matrículas nas IES privadas cresceram 41%, ao passo que nas públicas aumentaram 18%. No Espírito Santo, entre 1998 a 2000, o número de instituições cresceu 141% e em Santa Catarina, 153%. A explosão de faculdades conta com o apoio do atual Ministro da Educação e é uma consequência de vários fatores: crescimento do número de alunos egressos do ensino médio; novas exigências de qualificação requeridas pelo mercado de trabalho; facilitação do MEC para o processo de abertura de novas faculdades, o que permite a criação de instituições com fins lucrativos. A rápida proliferação de novas IES privadas gerou alguns problemas, levantados pela reportagem, como a presença de *chuchus podres*, isto é, instituições que não conseguiram, em médio prazo, sobreviver à competição do mercado (Veja 20 dez. 2000, p. 98). Nessa perspectiva, o mercado passa a ser o referencial de qualidade para o ensino superior, o qual deve a ele se adaptar e ser por ele determinado. Infere-se do fato uma concepção mercantil de educação, na qual o saber adquire a feição de mercadoria típica de uma sociedade assentada na acumulação de capital.

A tabela 4 mostra que, em 2000, 667 IES estavam localizadas na Região Sudeste, ou seja, 56,52%, das quais 89,21% eram privadas. A Região Centro-oeste abrigava 199 ou 11,36% das IES do país e 88,81% delas também eram privadas. As regiões Sudeste e Centro-oeste caracterizam-se por concentrarem maior número de instituições privadas.

Tabela 4
Brasil — Instituições de Ensino Superior por região (2000)

Região	Total	IES privadas	IES públicas	% de IES Privadas
Norte	46	33	11	71,74
Nordeste	157	113	44	71,97
Sudeste	667	595	72	89,21
Sul	176	142	34	80,68
Centro-oeste	134	119	15	88,81
Total Brasil	1.180	1.004	176	85,08

Fonte: Brasil, MEC/Inep, 2000.

Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

O fato da Região Sudeste concentrar o maior número de IESP acarreta uma agressiva disputa pelo mercado educacional, permitindo que algumas instituições assumam totalmente a educação como mercadoria subsumida a lógica do capital, como se pode

verificar na matéria de um periódico, intitulada *Universidades fazem 'vale tudo' por aluno*:

grampos, acusações de espionagem, dossiês, suspeitas de *duping*. A disputa pelo mercado do ensino superior no Brasil não se pauta apenas pelo oferta de qualidade. Na busca por mais e mais alunos, algumas instituições de ensino superior lançam mão de estratégias mais comuns no mercado financeiro ou na concorrência entre grandes grupos empresariais. No Rio de Janeiro, uma das práticas mais 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)

A Tabela 5 mostra que, em 2000, a rede particular abarcou 1.807.219 (67,03%) de matrículas do sistema nacional de ensino superior, ao passo que em 1998 o patamar estava na casa dos 62,14%, havendo, portanto um aumento representativo desse setor. Apesar da presença maciça de IES organizadas como faculdades, institutos e escolas, as universidades (públicas e privadas) congregavam maior quantitativo de matrículas, 1.808.989 (67,09%) de alunos, as faculdades (públicas e privadas) com 474.814 alunos representavam 17,61% do total de matrículas. As universidades privadas detiveram do total de matrículas no país, em 2000, 1.026.823 (38,08%), ao passo que em 1998 essas instituições possuíam 36,09% de matrículas, correspondendo também a um expressivo aumento de alunos (Brasil, MEC, Inep, 1998). Em 2000 67,03% dos alunos estavam matriculados nas IES privadas, e 32,97% de alunos matriculados nas IES públicas. As universidades privadas reuniam o maior quantitativo de matrículas, com 38,08%, e as faculdades/institutos/escolas privadas, 14,87%, as universidades públicas, 29,01% e as faculdades/institutos/escolas, 2,74% do total de matrículas. Os centros universitários, faculdades integradas e faculdades/institutos/escolas públicas tinham pouca expressão em relação as IES privadas. Ao focar o número de matrículas por região, verifica-se que a Região Sudeste concentrou 1.398.039 matrículas no sistema nacional de educação superior, representando 51,89% do total (Brasil, MEC, Inep, 2000). Em contrapartida, a Região Centro-oeste possuía uma baixa representatividade de alunos matriculados, isto é, com 225.004, representando 8,35% de matrícula do total.

Tabela 5
Brasil — Matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica (2000)

Instituições	IES privadas	%	IES públicas	%	Total
Universidades	1.026.823	38,08	782.166	29,01	1.808.989
Centros universitários	240.061	8,90	4.618	0,17	244.676
Faculdades integradas	139.438	5,17	5.003	0,19	144.441
Faculdades/institutos/escolas	400.897	14,87	73.917	2,74	474.814
Centros de educação tecnológica	-	-	23.322	0,86	23.322
Total	1.807.219	67,03	889.026	32,97	2.696.245

Fonte: Brasil, MEC/Inep, 2000.

Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

A Tabela 5 também evidencia a diversificação alcançada pela política educacional do sistema, sobretudo no setor privado, que surge como uma das soluções para demanda crescente de vagas nas universidades, o que ressalta a massificação do ensino superior.

Sobre o expressivo aumento de matrículas em novas instituições, uma matéria intitulada: *Fim da Farra – MEC suspende abertura de novos cursos superiores*, a revista *Veja* divulgou que o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 2001, decidiu pôr ordem na política de abertura de cursos superiores,

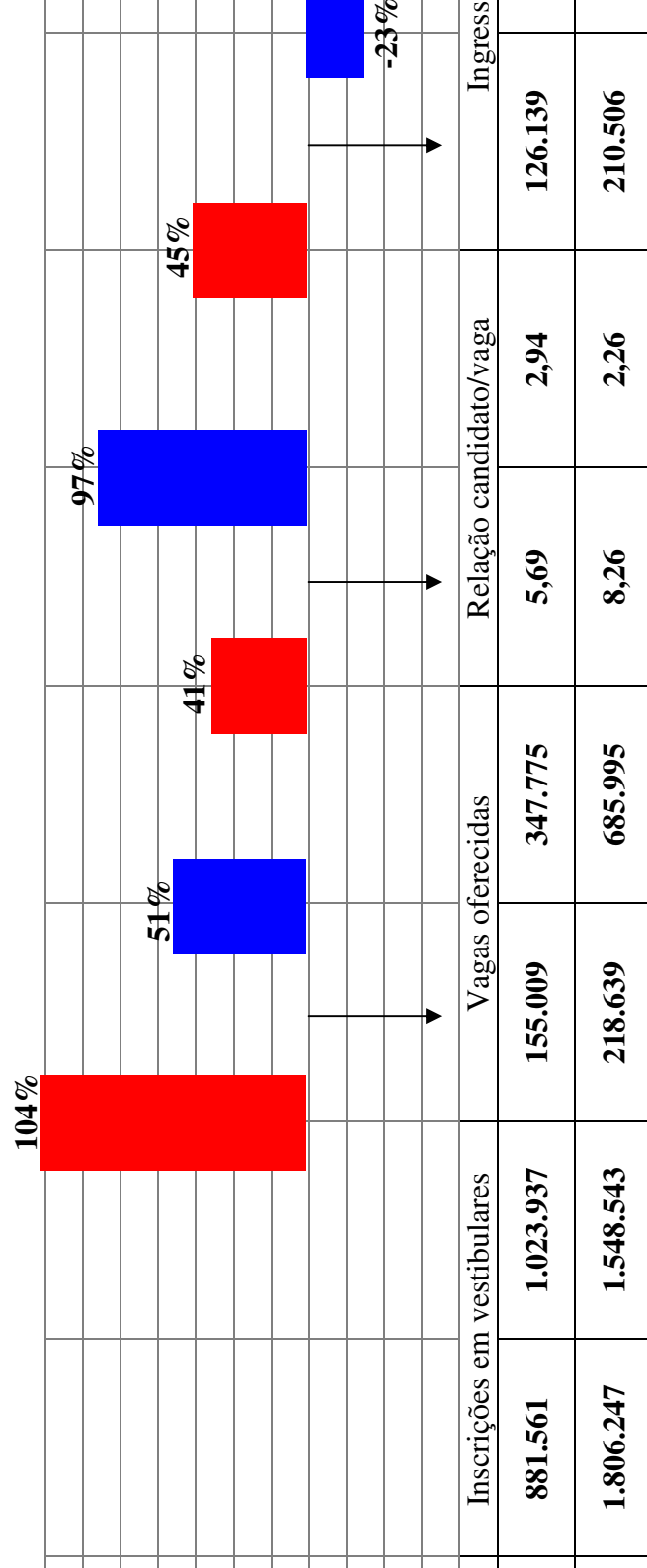
é uma medida sensata, mas chega depois de a porta ter sido arrombada. Na tentativa de aumentar rapidamente o reduzido número de vagas de ensino superior no país, o MEC acabou tropeçando na própria pressa. Em apenas cinco anos, mais de 4000 cursos foram autorizados, o que elevou em 42% o número de alunos... Seria um crescimento louvável, se tivesse vindo acompanhado de qualidade. Não foi (...) que ocorreu. Os dados do Provão resumem o problema. A maioria dos 7.927 cursos avaliados entre 1996 e 2000 teve desempenho sofrível. Na ponta do lápis, 5.969 deles se embolaram nos conceitos C, D e E. (Veja 13 jun. 2001, p. 47)

A análise do cenário da educação superior na década de 1990 remete à indagação inicial deste trabalho e demonstra que os exames vestibulares (âmbito nacional) de 1998 ofertaram 776.031 vagas, das quais 570.306 (73,49%) na rede particular. Apesar da incidência significativamente maior de vagas na rede particular, os representantes dos órgãos oficiais proclamam o discurso da expansão de vagas no ensino superior e a oportunidade de acesso de novos públicos a esse ensino. A expansão, sobretudo, no setor privado representou de fato, *democratização* em curso desde a reforma do ensino superior? Segundo dados dos exames vestibulares de 1998, apenas 26,51% das vagas pertenciam à rede pública evidenciando o descomprometimento do Estado com investimentos no ensino superior. Ao mesmo tempo, o Estado vem assumindo o papel de monitoramento da expansão desse nível de ensino, utilizando-se sobretudo do mecanismo da avaliação permanente, materializado no ENC e na avaliação das condições de oferta. A reduzida oferta (26,51%) de vagas na rede pública, relembra a velha máxima: *Quem puder pagar, que pague pela obtenção de um diploma!* A folha de S. Paulo de 10 de março de 2001 publicou um artigo do pesquisador Paulo Corbucci, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que tratava de estudo realizado por aquele órgão:

em 1990, havia mais inscrições em vestibulares de particulares do que no de públicas. Em 1999, o oposto foi verificado. “Os limites da demanda por ensino superior privado estão mais próximos do que se poderia supor. Uma política de expansão desse setor não pode prescindir de uma ampliação de programas de financiamento estudantil. O simples

aumento da oferta de vagas nesse setor não ajuda a diminuir o problema de acesso ao ensino superior...” [porque] o não-preenchimento das vagas nas escolas pagas não acontece por falta de demanda, mas porque nem todos os estudantes aptos a entrar numa instituição privada têm condições de pagar mensalidades. O estudo mostra que, de 1990 a 1999, a relação candidato/vaga nas universidades públicas subiu de 5,69 para 8,26 um crescimento de 45%. No mesmo período, essa taxa caiu de 2,94 para 2,26 nas particulares, uma queda de 23%. (Corbocci, 2001)

A figura 1 confirma os dados apresentados pelo autor.



Fonte: Paulo Corbocci, 2001.

■ Setor público
■ Setor privado

Figura 1

Brasil — Crescimento da oferta de vagas pelas IES

Segundo esse estudo, as inscrições nos vestibulares das IES públicas, entre 1990 e 1999, cresceram 104%, e, nas IES privadas não passou de 51%. Em relação à quantidade de vagas oferecidas nos exames vestibulares, verifica-se uma inversão, uma vez que as vagas no setor privado, nesse período, cresceram 97%, ao passo que no setor público não passam de 41%. Apesar da concorrência acirrada por vagas no setor público, a rede privada expandiu suas matrículas no ensino superior em 92%, o setor público, em 66%, no período de 1990 a 1999. Dados oficiais também apontam a mesma tendência:

as inscrições nos vestibulares das instituições federais, estaduais e municipais (universitárias ou não) cresceram 86,8% no período de 1980 a 1998, contra apenas 27,9% nos vestibulares das (...) particulares. Em 1998, a relação candidato/vaga no segmento público foi de 7,7 candidatos por vaga, enquanto no (...) particular foi de 2,2 por vaga. (Castro⁴⁸, 2000, s/p)

Pode-se inferir, da leitura dos dados, a existência ainda muito significativa de *excedentes* que não conseguem cursar o ensino superior, não pela falta de vagas, como ocorreu na década de 1960, mas pelas condições sócio-econômicas do indivíduo, uma vez que as vagas estão majoritariamente no setor privado. O novo fenômeno pode ser comprovado pelos dados na matéria *A educação e a renda*, segundo a qual

a educação brasileira vive um dilema. Por um lado, o Brasil tem um contingente reduzido de estudantes universitários (...) de outro sobram vagas no ensino superior (...) O motivo dessa aparente contradição é que as vagas estão sobrando em universidades privadas e os estudantes que poderiam ocupá-las não têm renda para pagar a mensalidade... O percentual de jovens de 18 a 24 anos que estão na faculdade no Canadá (87%), Estados Unidos (81%) (...) Brasil (8%). 4 milhões de brasileiros disputam 1,1 milhão de vagas nas universidades públicas e privadas. Desses 830.000 são aprovados. 270.000 vagas permanecem abertas nas universidades privadas porque os estudantes não têm condições de pagar a mensalidade. (Veja 3 jul. 2002, p. 30)

Silva Jr. e Sguissardi explicam essa realidade

O estado oferece educação superior segundo sua concepção, quem quiser e puder que se habilite a seu usufruto e se inclua na organização social patrocinada pelos atuais detentores do poder estatal. Posto que as políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de política genuinamente educacional, mas de uma política econômica, produzida essencialmente por organismos financeiros transnacionais... (Silva Jr. e Sguissardi, 1999, p. 246)

A opção pelo turno de estudo oferecido, conforme mostra a tabela 6, é outra

⁴⁸Trata-se de Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do Inep e que assina a matéria publicada.

questão relevante.

Tabela 6
Brasil — Matrícula e participação do turno noturno no ensino superior segundo natureza e dependência administrativa (1998)

	1998		
	Total	Noturno	%
Total	2.125.958	1.175.367	55,29
Federal	408.640	82.284	20,14
Estadual	274.934	126.729	46,09
Municipal	121.155	89.323	73,73
Privada	1.321.229	877.031	66,38
Universidades	1.467.888	673.764	45,90
Federal	392.873	75.507	19,22
Estadual	239.908	101.974	42,51
Municipal	67.758	45.894	67,73
Privada	767.349	450.389	58,69
Fac.int./centros univ.	216.137	166.397	76,99
Federal	-	-	-
Estadual	-	-	-
Municipal	-	-	-
Privada	216.137	166.397	76,99
Estabel. isolados	441.933	335.206	75,85
Federal	15.767	6.777	42,98
Estadual	35.026	24.755	70,68
Municipal	53.397	43.429	81,33
Privada	337.743	260.245	77,05

Fonte: Brasil, MEC/Inep, 1998.

Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

Em 1998, as instituições municipais ofereceram maior número de matrículas no período noturno, 73,73% do seu quantitativo total de vagas, seguidas pelas IES privadas, com 66,38%. As Ifes ofereceram menor quantidade de matrículas no turno noturno, 20,14%. Quanto à natureza das IES, os estabelecimentos isolados ofereceram maiores oportunidades de matrículas no turno noturno, e as instituições federais apresentam um percentual significativamente inferior aos demais. Como já foi demonstrado, a grande maioria dos alunos

estuda nas IES privadas, por serem as que ofertam maior quantidade de vagas, e são elas também que vêm permitindo maiores oportunidades de estudo no turno noturno. Assim, do total de vagas que as IES privadas ofereceram, eram ministradas no turno noturno, nas universidades 58,69%, nos centros universitários 76,99%, e nos estabelecimentos isolados 77,05%.

A Tabela 7 relaciona o contexto nacional com a Região Centro-oeste quanto à qualificação do quadro docente das IES. A grande expansão de vagas no ensino superior, sobretudo na sua vertente privada, abriu novas perspectivas no mercado de trabalho para os docentes. A Região Centro-oeste segue a mesma tendência nacional quanto à composição do grau de formação dos docentes, ou seja, a presença significativa de professores especialistas (39,89%) em 1998. O percentual de professores que não cursaram pós-graduação nas IES da Região Centro-oeste, nesse mesmo ano, atingiu 21,79%, índice aproximado ao dos professores mestres (25,08%). No plano nacional, a presença de mestres (27,54%) era muito mais significativa do que de docentes sem especialização (18,71%). É notório, contudo, o movimento de maior capacitação do corpo docente, entre 1990 e 1998, em ambos os planos, e sobretudo na Região Centro-oeste. No período, a presença de novos mestres nas IES provocou um aumento de 102,54% de docentes nessa categoria, e o de novos doutores, 134,08%. Esses índices estão bem acima da média nacional, que representam 63,88% para os mestres e 83,44% para doutores.

Tabela 7
Distribuição das funções em exercício, por grau de formação e taxa de crescimento segundo as regiões (1990 e 1998)

Região/ Grau De formação	1990		1998		1990/1998 %
	Total	%	Total	%	
Brasil	131.641	100,00	165.122	100,00	25,43
Sem pós-graduação	45.352	34,45	30.890	18,71	-31,89
Especialização	41.597	31,60	57.677	34,93	38,66
Mestrado	27.753	21,08	45.482	27,54	63,88
Doutorado	16.939	12,87	31.073	18,82	83,44
Centro-oeste	7.609	100,00	11.773	100,00	54,72
Sem pós-graduação	2.748	36,12	2.565	21,79	-6,66
Especialização	2.737	35,97	4.696	39,89	71,57
Mestrado	1.458	19,16	2.953	25,08	102,54
Doutorado	666	8,75	1.559	13,24	134,08

Fonte: Brasil, MEC/Inep, 1998.

A Tabela 8 demonstra a configuração do corpo docente no plano nacional em 2000. O número das IES privadas era maior, logo, absorveram a maior parte do quadro docente. Do universo de 197.712 professores, 109.588 ou 55,41% lecionavam nas instituições privadas e as públicas reuniam 88.154 ou 44,59%.

Tabela 8
Brasil – Funções docentes em exercício e afastados em 2000, conforme a formação

Categoria administrativa	Docentes em exercício						
	Sem graduação	Graduados	Especialistas	%	Mestres	%	Doutor
Federal	17	7.879	8.201	16,35	17.321	34,53	16.
Estadual	65	4.910	9.025	26,76	8.578	25,43	11.
Municipal	2	693	2.111	49,57	1.046	24,56	
Pública	84	13.482	19.337	21,94	26.945	30,57	28.
Particular	24	8.348	21.826	42,48	16.119	31,37	5.
Com./Conf./Fil.	43	9.398	22.340	38,40	19.059	32,76	7.
Privada	67	17.746	44.166	40,31	35.178	32,11	12.
Brasil (Total)	151	31.228	63.503	32,12	62.123	31,42	40.

Fonte: Brasil, MEC/Inep, 2000.

Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

Ao focar as instituições dos setores público e privado, verificam-se diferenças em relação à qualificação de seu corpo docente. Em 2000, o setor público (federal, estadual e municipal) reunia 30,56% de mestres e 32,11% de doutores, ao passo que as instituições privadas⁴⁹ (particular com fins lucrativos, confessional, comunitária e filantrópica) congregavam 32,11% de mestres e 11,32% de doutores. No âmbito do setor público existem contudo diferenças expressivas, já que as instituições federais e estaduais demonstram uma melhor qualificação do seu corpo docente em relação às municipais. Já as instituições privadas, denominadas confessional, comunitária e filantrópica, possuem uma pequena diferença qualitativa em relação ao seu corpo docente, comparado às particulares com fins lucrativos. Ao comparar as IES privadas com as públicas, sobretudo, estaduais e federais, quanto à presença de professores-doutores, verifica-se que as IES privadas necessitam, ainda, direcionar muitos esforços para uma composição do seu corpo docente mais aproximada com as instituições públicas.

3 A expansão do ensino superior privado na década de 1990 no estado de Goiás e em Goiânia

3.1 Breve contexto da economia e da educação no estado de Goiás

A economia no estado de Goiás, nos últimos trinta anos, vem paulatinamente conquistando importância no contexto nacional. A transferência da capital da cidade de Goiás para Goiânia, em 1942, e a capital do país do Rio de Janeiro para Brasília, em 1960, transformou Goiás em pólo estratégico de desenvolvimento no Centro-oeste. Goiás vem alcançando uma taxa de crescimento anual na faixa de 4,9%, ao passo que a taxa média nacional atinge o patamar dos 3,0%. Ao relacionar o estado com as demais unidades federativas, verifica-se que o potencial de consumo de Goiás ocupa a oitava posição. Brasília e Goiânia juntas podem ser vistas como o principal eixo de consumo do Centro-oeste, respondendo por 52,3% da produção urbana de Goiás (Goiás, Agim, 2001, p. 91).

Na década de 1990, grandes complexos industriais migraram para Goiás. Podem ser destacados: a *Vanden Bergh* Alimentos, divisão da Gessy Lever, que investiu 250 milhões

⁴⁹O Inep emprega a denominação *privada particular* para referir-se à instituição privada com fins lucrativos. A denominação *comunitárias, confessionais e filantrópicas* são destinadas às instituições privadas com fins não-lucrativos.

de dólares para construir uma indústria de atomatados em Rio Verde. Cerca de 70% das embalagens e da matéria-prima utilizadas são produzidas no próprio estado e 97% da produção é comercializada em outras unidades da federação. A Perdigão investiu 600 milhões de dólares na produção de carne suína e de aves na sua indústria, em Rio Verde, e aproximadamente 53 empresas de serviço, de oficinas de usinagens e lavanderias industriais, instalaram-se na mesma cidade, com fornecedoras de grande porte, como a Holandesa Darlland, que fez uma *joint venture* com a empresa local Cia. Mista de Produtores do Sudoeste Goiano (Comigo), para fornecer matrizes para o Perdigão. A Bom-Bril-Cirio instalou uma fábrica em Nova Glória, produzindo inicialmente atomatados, e, em breve, produzirá produtos de higiene e limpeza. Goiás vem ainda atingindo o segundo lugar de maior produtor de algodão do país, garantindo com isso o desenvolvimento de um pólo de confecções que vem atraindo a instalação de grandes indústrias têxteis, tais como: Hering, Malharia Manz, Bouquet e Goiástextil (Goiás, Agim, 2001, p. 91).

Em 1998, Goiás apresentava os seguintes indicadores de competitividade econômica em relação aos demais estados de federação: indicador de riqueza – 8º lugar; intenções de investimentos (em US\$ bilhões), competitividade, infra-estrutura econômica e social, comportamento do Produto Interno Bruto (PIB) nos anos 90 – 9º (UCG/CCN, 1998). A posição de Goiás na produção de grãos em relação aos demais Estados do País em 2000 (IBGE/Seplan/Sepin, 2001) foi: sorgo (1º); algodão herbáceo (2º); milho e soja (4º); arroz e trigo (7º) e café (10º). Os municípios com maior produção agrícola em 2000 foram: Acreúna (algodão herbáceo); Chapadão de Céu (arroz e milho); Rio Verde (soja e tomate rasteiro); Santa Helena de Goiás (cana de açúcar). Os três principais produtos exportados em 2000 (Seplan/Sepin, 2001) foram: grãos de soja, óleo de soja e ferro-nióbio. O estado de Goiás foi o 5º maior gerador de empregos formais no País. No Centro-oeste, Goiás ocupou a primeira posição em 2000 (Goiás, Seplan, 2001).

3.2 O ensino médio em Goiás

O estado de Goiás em 1999 contava com 1.577.266 alunos matriculados no ensino fundamental e médio, e 90,18% desses alunos cursavam as escolas do setor público, nas suas três esferas: federal, estadual e municipal. Em 2000, esse número passou para 1.586.303, correspondendo a um aumento de 0,57%. A rede municipal e estadual assiste a grande

maioria de alunos, chegando ao patamar de 90,01%. No período de 1999/2000, o setor particular demonstrou um pequeno decréscimo -0,21 e, em 2000, englobava apenas 9,74% do alunado. A rede estadual também demonstrou uma diminuição de matrículas (-3,89), ao passo que a rede municipal ampliou a sua oferta em 9,60. Esse fato ocorreu em consequência da municipalização da primeira fase do ensino fundamental. Segundo dados de 2001, “a demanda por vagas no ensino fundamental e médio vem aumentando no setor público, enquanto diminui a participação do setor privado na oferta de vagas nesses níveis de ensino” (Goiás, SEE, 2001, p. 35). A tabela 9 ilustra esse movimento nos anos de 1999 e 2000.

Tabela 9
Goiás — Alunos matriculados por dependência administrativa (1999/2000)

Rede	1999		2000		Diferença 00/99	
	Número	%	Número	%	Absoluta	Percentual
Federal	4.644	0,29	4.099	0,26	- 545	- 11,74
Estadual	935.434	59,31	899.049	56,68	- 36.385	- 3,89
Municipal	482.356	30,58	528.654	33,33	46.298	9,60
Particular	154.832	9,82	154.501	9,74	- 331	- 0,21
Total	1.577.266	100,00	1.586.303	100,00	9.037	0,57

Fonte: Brasil, MEC/INEP/SEE/SUPP, 2000.

A tabela 10 apresenta o quantitativo de concluintes do ensino médio por dependência administrativa no período de 1998 a 2000.

Tabela 10
Goiânia — Concluintes do ensino médio por dependência administrativa (1998/1999/2000)

Rede	1998	1999	2000	% 2000/1998
Estadual	10.613	12.205	17.477	64,68
Federal	553	561	501	- 9,40
Municipal	202	141	-	
Particular	3.823	4.076	3.631	- 5,02
Total	15.191	16.983	21.609	42,25

Fonte: Brasil, MEC/INEP/SEE/SUPP, 2000.

Entre 1998 e 2000, a demanda de egressos do ensino médio em Goiânia cresceu 42,25%. A rede estadual, nesse período, apresentou um expressivo aumento de 64,68%, a rede particular de ensino, um decréscimo de concluintes de - 5,02%, acontecendo o mesmo com a rede federal, que diminuiu - 9,40. Estes dados demonstram que a principal oferta de vagas no ensino médio está localizada na rede estadual. Desses números, podem-se levantar duas hipóteses: a escolha da escola (pública/privada) está diretamente ligada à condição sócio-econômica dos alunos; os empresários da educação vem preferindo investir em níveis de

ensino que recebem menores investimentos do Estado e que apresentam uma ampla demanda a ser explorada, como é o caso da educação superior. É significativa a diminuição de alunos concluintes e matriculados na rede federal, o que evidencia a redução de investimentos do governo federal também nesse nível de educação.

Os dados das Tabelas 9 e 10 revelam o grande divisor de águas na educação entre os setores público e o privado. O governo tem assumido a educação fundamental e média, sobretudo, nas esferas estaduais e municipais, ao disponibilizar vagas para a população. Em contrapartida, os egressos das escolas públicas, ao chegarem no curso superior, encontram o inverso. As instituições privadas disponibilizam a maioria esmagadora de vagas e os governos municipal, estadual e federal assumem uma quantidade de vagas significativamente menor em relação ao setor privado nesse nível de ensino, sobretudo, na cidade de Goiânia. Nesse sentido, observa-se o paradoxo do fato de 90% dos alunos do ensino fundamental e médio estarem matriculados na rede pública em 2000, ao passo que no vestibular de 2001, 85,66% das vagas estavam concentradas no setor privado. A grande clientela oriunda da rede pública consegue acesso ao ensino superior, sobretudo, no setor privado.

4 O espaço conquistado pelas IES em Goiás na década de 90

No decorrer da década de 1990, o estado de Goiás e a cidade de Goiânia tiveram um incremento de novas IES privadas com fins lucrativos e criação de novos cursos e vagas em unidades instaladas. Este fato ganha maior impulso com a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96) e do Decreto nº 2.306/97, que normatizaram a natureza e a organização acadêmica das IES, conforme mencionado. A partir da década de 1990 pode-se notar um avanço considerável de novas IES, em relação a 1979, conforme evidenciam os quadros 2 e 3.

Quadro 2
Goiás — IES existentes em 1979

Especificação	1979	
	Nome	Localização
Universidades	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiânia
	Universidade Católica de Goiás (UCG)	Goiânia
Autarquias estaduais	Escola Superior de Educação Física (Esefego)	Goiânia
	Faculdade de Filosofia Cora Coralina	Goiás
	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis	Anápolis
Faculdades municipais	Faculdade de Filosofia de Rio Verde	Rio Verde
Instituições isoladas de ensino superior privadas	Faculdade de Odontologia João Prudente	Anápolis
	Faculdade Bernardo Sayão	Anápolis
	Faculdade de Direito de Anápolis	Anápolis
	Faculdade de Filosofia Vale de São Patrício	Ceres
	Faculdade Anhangüera	Goiânia

Fonte: Goiás, Seplan, 1979.

Portanto, em 1979 apenas cinco municípios no estado possuíam 11 IES, e Goiânia e Anápolis reuniam o maior número de instituições. De 1979 a 1991, esse número passou para 31, expressando um crescimento de 181,82% e 17 municípios dispunham de IES. O estado permaneceu com esse total até o ano de 1996 (ano de promulgação da nova LDB). As cidades que reuniam maior número de instituições eram: Goiânia, Anápolis, Rio Verde e Itumbiara.

Quadro 3
Goiás - IES existentes em 1991

Especificação	1991	
	Nome	Localização
Universidade	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiânia
	Universidade Católica de Goiás (UCG)	Goiânia
	Universidade Estadual de Anápolis (Uniana)	Anápolis
Autarquias estaduais	Escola Superior de Educação Física (Esefego)	Goiânia
	Faculdade de Filosofia Cora Coralina	Goiás
	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis	Anápolis
	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
	Faculdade de Educação, Ciências e Letras Formosa Saad Fayad	Formosa
	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos	Morrinhos
	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis	Quirinópolis
	Faculdades municipais	Faculdade de Filosofia de Rio Verde
Faculdade Integrada do Planalto Central		Luziânia
	Faculdade de Administração de Mineiros	Mineiros
	Faculdade de Pedagogia de Mineiros	Mineiros
	Escola Superior de Ciências Humanas	Rio Verde
	Escola Superior de Ciências Agrárias	Rio Verde
	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba	Goiatuba
	Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Itumbiara	Itumbiara
	Fac. de Ciências Agrárias de Itumbiara	Itumbiara
	Fac. de Administração de Itumbiara	Itumbiara
Instituições isoladas de ensino superior	Fac. de Odontologia João Prudente	Anápolis
	Faculdade Bernardo Sayão	Anápolis
	Faculdade de Direito de Anápolis	Anápolis
	Fac. de Filosofia Vale São Patrício	Ceres
	Faculdade Anhangüera	Goiânia
	Soc. Objetivo de Ensino Superior	Goiânia
	Centro de Ensino Superior de Jataí	Jataí
	Centro de Ensino Superior de Catalão	Catalão

Fonte: Goiás, Seplan, 1992.

Entre 1988-1998 (Brasil, MEC, Inep, 1998), em Goiás, o crescimento das matrículas nas IES 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 no estado de Goiás ocorreu entre 1997-1998, com um aumento de 12,76%. Na cidade de Goiânia, a expansão de novas IES privadas com fins lucrativos iniciou-se a partir desse mesmo período.

A reforma administrativa implementada pelo governo estadual, no final da década de 1990, possibilitou 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 da administração 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, 2000, p. 90). Segundo a sinopse estatística elaborada pelo MEC/Inep, Goiás atingiu o patamar de 35 IES no ano de 2000, sendo 26 delas privadas com 74,29% do total de IES. Na capital, segundo a tabela 11, o setor privado conta com a presença de cinco faculdades particulares com fins lucrativos e uma universidade confessional.

Tabela 11
Goiás — IES por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa (2000)

Goiás/categoria administrativa	Total geral				Universidades				Centro universitário				Faculdade	
	Capital		Interior		Capital		Interior		Capital		Interior		Total	Capital
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital
Federal	2	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estadual	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	6	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pública Sub. Total	9	1	8	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Particular	22	5	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Comum./Confes./Fil.	4	1	3	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Privada Sub. Total	26	6	20	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2	2
total	35	7	28	3	2	1	3	1	1	2	2	2	2	2

Fonte: Brasil, MEC/Inep, 2000.

Deve-se ressaltar que Goiânia possui duas instituições com expressivo número de alunos, e que porém, não são mencionados nos dados oficiais: a Universidade Salgado de Oliveira (Univero), com o primeiro exame vestibular em 1996 e a Universidade Paulista (Unip) que realizou seu primeiro exame vestibular em 1999. Ambas são IES particulares com fins lucrativos⁵⁰. Além das duas mencionadas mais cinco IES privadas localizam-se na capital: a Faculdade Anhangüera, com o primeiro exame vestibular em 1973; a Faculdade Objetivo, em 1988; a Faculdade Padrão de Ciências Humanas, em 1998; a Faculdade Cambury, em 1998 e a Faculdade Alfa, em 2000. Não consta também à presença da Cefet⁵¹ e da Escola Superior de Educação Física (Esefego)⁵², ambas públicas e com sede na capital. No interior concentra-se a grande maioria de faculdades particulares com fins lucrativos, ou seja, 16 IES, que representam 45,71% do total do estado. Em Goiás não existem centros universitários e em Goiânia não há faculdades integradas. Tanto no estado, como em Goiânia existe a predominância majoritária de estabelecimentos isolados, nomenclatura utilizada pela antiga LDB, ou faculdades, escolas e institutos superiores, de acordo com a LDB aprovada pela Lei nº 9.394/96. Essas instituições são predominantemente privadas, apesar do setor público municipal possuir seis IES desse tipo no interior. Portanto, no estado de Goiás, em 2000, 82,86% das IES são faculdades (no âmbito particular, confessional e municipal). Na cidade de Goiânia, das sete IES existentes, cinco são faculdades/institutos/escolas particulares com fins lucrativos, correspondendo a 71,43%, segundo os dados oficiais (Brasil. MEC/Inep, 2000).

No quantitativo de matrículas nas IES, em 2000, observa-se também que, em Goiânia, não foram computadas duas, com sede em outros estados e estabelecidas em Goiânia: Univero e Unip. Segundo Gomes (2002), a Univero possuía, em 2001, mais de 8.000 alunos. Os dados publicados pelo MEC/Inep (2000) demonstram que a capital concentrava 7.312 alunos matriculados, total de matrículas inferior ao número de alunos

⁵⁰As duas universidades possuem sede em outros estados e estabeleceram seus *campi* em Goiânia e seguem às diretrizes da direção geral (Univero – São Gonçalo/RJ e Unip – São Paulo/SP). A situação da Univero e da Unip ainda não foi regularizada e permanece em análise, por se tratar de cursos fora de sede.

⁵¹Criada em 23 de setembro de 1909, na antiga capital do estado de Goiás, Vila Boa, com o nome de Escola de Mestres e Artífices, e transferida para Goiânia em 1942, a Escola Técnica Federal de Goiás passou a designar-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás - Cefet-Go, em 22 de março de 1999. Com uma mudança de perfil, a partir do segundo semestre de 1999, a instituição passou a oferecer cursos superiores de Tecnologia, além dos cursos técnicos e do ensino médio (Cefet. Folder do vestibular de 2001/1, s/p).

⁵²Essa instituição de ensino superior pública foi criada em 1962, e em 1999 incorporou-se à UEG como unidade universitária.

matriculados em uma única instituição, a Universo. A inclusão dos dados da Universo e Unip mudaria de forma significativa os resultados da tabela 12 que contém apenas os dados oficiais.

Tabela 12
Goiás – Matrículas do curso de graduação por organização acadêmica das IES (2000)

Natureza das IES	Total	Matrículas Capital	%	Matrículas Interior	%
Federal	12.403	9.788	22,03	2.615	9,23
Estadual	11.372	768	1,73	10.604	37,42
Municipal	2.070	-	-	2.070	7,30
Públicas	25.845	10.556	23,76	15.289	53,95
Particular	17.122	7.213	16,24	9.905	34,95
Com/com/fil.	29.802	26.656	60,00	3.146	11,10
Privadas	46.924	33.869	76,24	13.051	46,05
Goiás (total)	72.769	44.425	100,00	28.340	100,00

Fonte: Brasil, MES/Inep, 2000.

Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

Apesar de o interior reunir um maior quantitativo de instituições, detém menor número de alunos matriculados em relação à capital, representando 28.340 ou 38,95% do total de alunos do estado, ao passo que Goiânia abarca 44.425 ou 61,05%. O interior concentra menor número de alunos matriculados, porque possuem IES caracterizadas, sobretudo, como faculdades. No interior, está localizada apenas uma universidade – a UEG. Os dados demonstram que as universidades reúnem maior quantitativo de matrículas. No interior, a maioria dos alunos está matriculada na rede pública (53,95%) e, desse total, é muito significativo o quantitativo de matrículas na IES estadual (UEG) com 37,42%. Na capital, a grande concentração de alunos está na rede privada (76,24%) e, desse percentual, 60% das matrículas encontram-se na IES confessional (UCG). Nos vestibulares de 2001, essa IES ofertou 7.550 vagas.

A tabela 13 mostra a formação dos docentes das IES no estado.

Tabela 13
Goiás – Docentes em exercício, por grau de formação (2000)

Natureza	Total	Grad.	%	Esp.	%	Mestres	%	Doutores	%
Federal	1.273	198	15,55	267	20,97	470	36,92	338	26,55
Estadual	936	134	14,32	652	69,66	134	14,32	16	1,71
Municipal	255	92	36,08	115	45,10	40	15,69	8	3,14
Públicas	2.464	424	17,21	1.034	41,96	644	26,14	362	14,69
Particular	937	75	8,00	561	59,87	255	27,21	44	4,70
Com. conf. Fil.	1.832	545	29,75	734	40,07	437	23,85	116	6,33
Privadas	2.767	620	22,41	1.295	46,80	692	25,01	160	5,78
Total	5.233	1.044	19,95	2.329	44,51	1.336	25,53	552	10,55

Fonte: Brasil, MEC/Inep, 2000.

Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

Em relação à docência no ensino superior, verifica-se a presença majoritária de especialistas, tanto na rede pública (41,96%) quanto na privada (46,80%). Porém, na UFG a maioria do quadro é formada de mestres (36,92%), e o quantitativo de doutores é expressivo (26,55%). Na UEG, a quantidade de professores graduados é de 14,32%, percentual idêntico ao de mestres 14,32%. Nas instituições municipais, o percentual de graduados é de 36,97%, ao passo que o de mestres chega a 15,68%. As IES particulares com fins lucrativos possuem no seu quadro 4,70% de doutores e a IES estadual, um quantitativo ainda menor (1,71%). É importante lembrar que duas IES particulares (Unip e Universo) não aparecem nessa tabela. Os dados demonstram uma precária política de qualificação de professores, sobretudo na UEG e nas IES municipais, apesar de as últimas passarem por alterações no que se refere a sua natureza e caráter. Quanto às particulares com fins lucrativos, ocorre um movimento em busca no mercado de professores com titulação, especialmente mestres (27,21%), em virtude das exigências da Lei nº 9.394/96 e dos processos de verificação das condições de ofertas, *in loco*. Os estudos nestas últimas comprovam a inexistência de uma política de formação docente nas IES privadas (Gomes, 2001).

Ao relacionar o quadro de docente das IES no plano nacional com o âmbito local, resguardadas as devidas proporções, verifica-se uma tendência semelhante nas Ifes em relação à presença significativa de doutores, demonstrando um corpo docente significativamente titulado. Já a UEG necessita ainda realizar grandes esforços em relação às demais estaduais do contexto nacional, para buscar uma melhor equiparação na qualificação do seu corpo docente, pois demonstra uma presença pouco expressiva de mestres e doutores⁵³. Já as IES municipais no estado seguem a mesma tendência nacional quanto à falta de investimento no seu corpo docente. Ao relacionar as IES privadas em seu conjunto (particular, confessional, comunitária e filantrópica) no plano local com o contexto nacional, verifica-se uma tendência semelhante em relação à qualificação do corpo docente, quanto à presença de mestres e doutores, indicando que as IES privadas estão ainda muito distantes das Ifes, sobretudo, em relação ao quantitativo de professores doutores.

⁵³Esses dados requerem futuros estudos, uma vez que a UEG possui no seu quadro docente um número relativamente pequeno de professores efetivos.

5 O ensino superior em Goiânia

No final da década de 1990, o ensino superior em Goiânia, sobretudo a particular com fins lucrativos apresentou um surpreendente crescimento, guiado pelas políticas de flexibilização, competição e avaliação. Esse crescimento deu-se pela criação de novos cursos e no aumento de vagas nas IES privadas já instaladas, ou seja, Faculdade Objetivo e Faculdade Anhangüera; pela criação de novas IES privadas, como as Faculdades Cambury, Padrão, Alfa, Araguaia, Unidas do Centro-Oeste, Sul-americana; pela instalação de IES privadas que possuíam sede em outras cidades, como a Universo e Unip. O processo de expansão das IES particulares com fins lucrativos, na década de 1990, em Goiânia, foi objeto de estudo de Gomes (2002). A pesquisadora levantou dados importantes sobre a expansão de vagas e cursos, com autorização do MEC de cinco IES privadas: a Universidade Salgado de Oliveira, entre 1996 e 2001, aumentou seus cursos em 450% e suas de vagas em 198,36%; Universidade Paulista, 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, cresceu em 380% no número de novas vagas; a Faculdade Cambury, 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% (Gomes, 2002⁵⁴).

Mediante essa espetacular expansão de vagas e de cursos, um periódico local publicou uma matéria que caracteriza o ensino como um negócio em expansão, ressaltando que

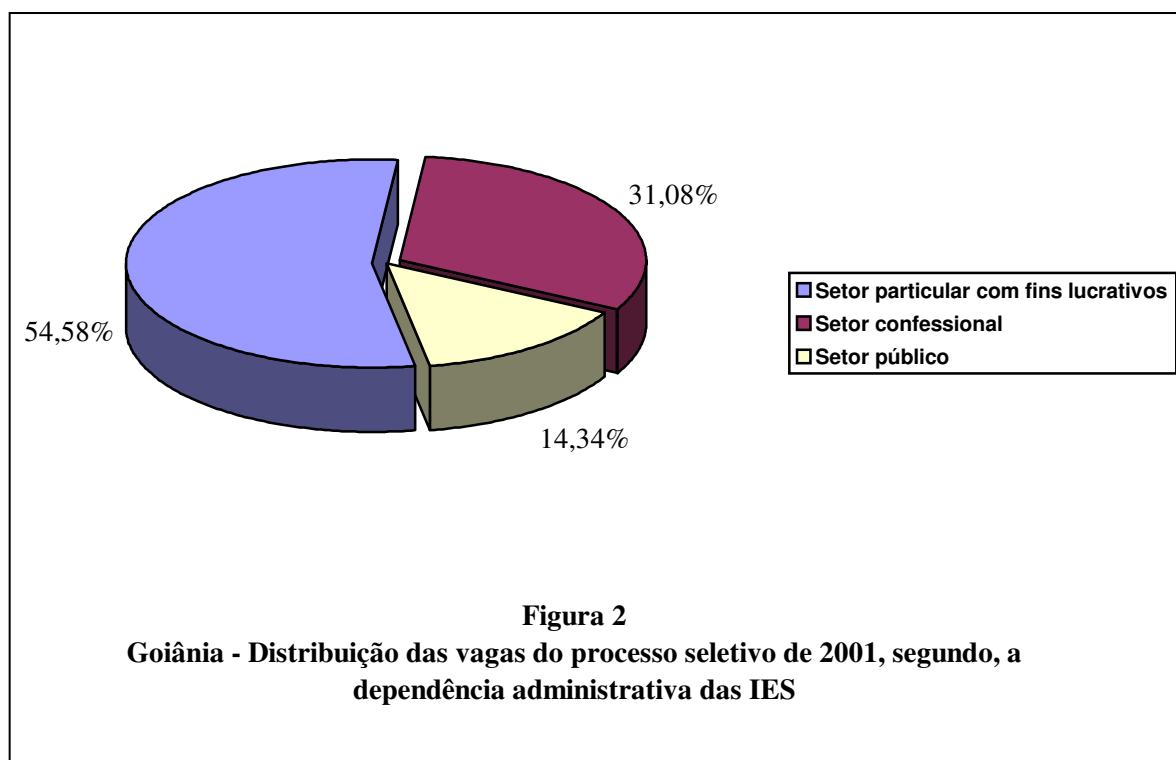
a indústria do conhecimento fatura R\$ 432,7 milhões por ano em Goiânia [colégios de ensino fundamental, médio e faculdades privadas]. Um segmento goiano que ignorou as últimas crises na economia brasileira (racionamento de energia, alta dos juros e dólar, etc) e mostra uma expansão de dar inveja a qualquer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

5.1 O processo seletivo em Goiânia no ano de 2001

As IES públicas que abriram processo seletivo em Goiânia em 2001 foram:

⁵⁴Todas as citações de Gomes utilizada neste trabalho foram extraídas de uma cópia da dissertação defendida não paginada, cedida gentilmente pela autora. A versão final ainda não está disponível.

UFG, Cefet e Esefego (UEG) e as IES privadas foram: UCG, Unip, Universo, a Faculdade Padrão, a Faculdade Araguaia, a Faculdade Cambury, a Faculdade Alfa, a Faculdade Objetivo⁵⁵, as Faculdades Unidas Centro-oeste, a Faculdade Sul-americana, a Faculdade Anhangüera. Ao todo, 14 instituições ofertaram 24.293 vagas, das quais 14,34% da rede pública, 31,08% do setor confessional e 54,58% do setor particular leigo⁵⁶. Somando-se o setor confessional e o particular com fins lucrativos, atingiu-se o patamar de 85,66%. A figura 2 apresenta a oferta de vagas no vestibular de 2001, para Goiânia.



Fonte: Dados coletados na pesquisa de editais de vestibulares, no período de janeiro a julho de 2001.

A cidade de Goiânia apresenta um quadro majoritário de IES privada no ensino superior, tendência observada tanto no estado, quanto no país, como expressão do processo

⁵⁵Entre 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 de maio de 2001, p. 105).

⁵⁶A 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 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 revenda 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).

expansionista deflagrado sobretudo a partir da reforma universitária de 1968. No exame vestibular de 2001, em Goiânia, o acesso ao ensino superior nunca esteve tão próximo, como evidencia a relação candidato/vaga. Se, hipoteticamente, os concluintes do ensino médio da rede pública de 2000 17.978 (Brasil. MEC/Inep/SEE/SUPP,2001), vislumbrassem continuar seus estudos nessa mesma rede, esses potenciais candidatos encontrariam apenas 3.483 vagas nas IES públicas, uma concorrência, portanto, de 5,16 candidato/vaga. Ainda, caso se levantasse a perspectiva de que todos os egressos do ensino médio de Goiânia, de 2000 (21.609), optassem pelo processo seletivo nas IES públicas, a concorrência passaria para 6,2 candidatos/vaga. Estes dados não passam de projeções. Porém, a realidade denuncia o predomínio do setor privado (85,66%), em detrimento do setor público, em relação ao número de vagas (14,34%). Também, as estatísticas comprovam um quantitativo de egressos do ensino médio majoritário na rede pública, com 83,20%, ficando a rede privada com 16,80%. Esses dados, que são reflexos das políticas educacionais nacionais, evidenciam um acirramento concorrencial entre as IES privadas para conquistar candidatos. O acesso ao ensino superior, atualmente, leva 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 – essa expansão aconteceu principalmente nas escolas privadas – os lugares foram ocupados pelos mais ricos. (VEJA, 5 jul. 2002, p. 113)

Neste contexto, as IES privadas lutam no mercado educacional *criando estratégias para atrair seus clientes*⁵⁷, como por exemplo: vestibulares de vagas remanescentes⁵⁸; existência de várias *chamadas de alunos*, em razão da desistência de alunos aprovados; inscrições para o processo seletivo em shoppings centers; descontos na inscrição antecipada para o vestibular; cursos e turnos de estudo com preços diferenciados; intenso uso dos meios de comunicação para divulgar as *qualidades diferenciadas* das IES

⁵⁷Em um contexto social em que a educação é entendida como um negócio e não como serviço público, o aluno deixa de ser entendido como aluno e passa a ser entendido como cliente e consumidor.

⁵⁸A Faculdade Anhangüera, em 2002 implementou seu primeiro vestibular de vagas remanescentes para os cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Processamento de Dados.

privadas; implementação de uma variedade de opções para uma clientela heterogênea: graduação, pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*; cursos superiores sequenciais, etc. Nesse movimento, pode-se afirmar que 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. (Fonseca, 1992, p. 26)

A Tabela 14 mostra que, apesar da grande incidência de faculdades, as universidades ofertam a maior quantidade de vagas na capital, como também ocorre no contexto nacional. As faculdades privadas com fins lucrativos, em relação às universidades, ofertam um quantitativo muito menor de vagas. O estudo de Gomes (2002) demonstra que as IES com fins lucrativos, sejam universidades ou faculdades, vêm mostrando uma dinâmica crescente em relação à oferta de novas vagas e cursos a cada exame vestibular. O setor confessional, representado pela UCG, é o grande detentor de vagas na cidade, com 31,08%. Em relação as IES com fins lucrativos, a Universo apresenta um número representativo de vagas de 17,37%, bem como a Unip, com um quantitativo importante de vagas (12,02%), e essas duas instituições ultrapassaram o número de vagas da UFG (9,43%). Cabe lembrar que as duas instituições possuem uma história muito recente, ou seja, a Universo completava em 2001, cinco anos de instalação e a Unip, apenas dois. A faculdade com fins lucrativos que oferece maior quantidade de vagas em relação às demais é o Objetivo com 5,56% que, por sua vez, faz parte do grupo da Unip. A Faculdade Anhangüera, após um período de 13 anos, voltou a expandir suas vagas com um novo curso de graduação (Turismo) acrescentando cem novas vagas, além de inaugurar um curso de graduação no turno matutino. Suas vagas compreendem 3,0% do total de vagas ofertadas no exame vestibular de 2001.

Tabela 14
Goiânia - Oferta de vagas no processo seletivo em 2001

IES	Vagas	% do total de vagas
UFG	2.292	9,43
Cefet	1.011	4,16
Esefego	180	0,74
UCG	7.550	31,08
Universo	4.220	17,37
Unip	2.920	12,02
Objetivo	1.350	5,56
Alfa	1.140	4,69
Cambury	820	3,38
Padrão	900	3,70
Faculdade Anhangüera	730	3,00
Sul-americana	480	1,98
Fac. Unida Centro-oeste	40	0,16
Fac. Araguaia	660	2,72
Total	24.293	100,00

Fonte: Dados da pesquisa coletados em Janeiro e julho de 2001.

A tabela 15 mostra a relação turnos/vaga oferecida pelas IES no exame vestibular de Goiânia, em 2002.

Tabela 15
Goiânia — Vagas oferecidas pelas IES no processo seletivo de 2001, por turno

Turno	Vagas	%
Matutino	5.536	26,94
Vespertino	3.650	17,76
Noturno	8.817	42,90
Integral	2.550	12,41
Total	20.553	100,00

Fonte: Dados coletados na pesquisa dos editais de exames vestibulares no período de janeiro a julho de 2001. Não foram computados o total da vagas da Universo⁵⁹

Segundo dados do exame vestibular de 2001, as vagas para o ensino superior em Goiânia estavam em sua maioria, concentradas no turno noturno — 42,90%. O turno matutino apresentava 26,94%, o vespertino, 17,76% e o período integral 12,41%. O número de vagas oferecidas pelo noturno sinaliza que muitos potenciais candidatos ao ensino superior optariam, se pudessem, por esse turno. A hipótese fica reforçada por dados do MEC/Inep (1999), mostrando que, no plano nacional, 54,50% dos alunos do ensino

⁵⁹A Universo ofereceu apenas 480 vagas para o turno vespertino. As demais vagas 3.740 da instituição foram distribuídas entre os turnos matutino e noturno, conforme a demanda apresentada no exame vestibular. Neste sentido, o percentual de vagas destinadas ao turno noturno pode ser ainda maior do que o percentual apresentado na tabela 15.

médio estudavam no período noturno.

Em 2001 as diversas instituições de nível superior ofereceram 20.553, distribuídas conforme mostra a tabela 16.

Tabela 16

Goiânia — Oferta de vagas no processo seletivo segundo o turno e a natureza das IES (2001)

IES	Total	Turno							
		Mat.	%	Vesp.	%	Not.	%	Integral	%
Pública	3.483	1.266	6,16	450	2,19	957	4,66	810	3,94
Confessional	7.550	1.190	5,79	2.620	12,75	2.100	10,22	1.640	7,98
Particular	9.520	3.080	14,99	580	2,82	5.760	28,03	100	0,49
Total	20.553	5.536	26,94	3.650	17,76	8.817	42,90	2.550	12,41

Fonte: Dados coletados na pesquisa dos editais de exames vestibulares no período de janeiro a julho de 2001. Não foram computados o total de vagas da Universo.

As IES privadas que ofertaram o maior número de vagas no turno noturno foram as particulares com fins lucrativos (28,03%), e a UCG (10,22%), tratada como particular confessional. As IES públicas ofertaram apenas 4,66%. A UCG ofereceu um percentual expressivo de vagas no turno vespertino (12,75%). As instituições particulares com fins lucrativos apresentaram um percentual muito pouco expressivo de vagas para cursos ministrados em período integral (0,49%), já as instituições públicas ofertaram um percentual de 3,94% em período integral.

Em Goiânia, as faculdades particulares com fins lucrativos vêm, de um modo geral, distribuindo suas vagas entre os turnos matutino e noturno, com exceção das Faculdades Objetivo, Padrão e Faculdade Anhangüera. Esta última, desde a sua fundação até 2000, ofereceu apenas cursos no período noturno. Em 2001, criou o curso de Turismo com cem vagas, cinquenta para o turno noturno e cinquenta para o matutino. Como essa instituição oferece ao todo setecentas e trinta vagas, e apenas cinquenta destinam-se ao matutino, pode-se afirmar que, em relação à graduação, trata-se de uma instituição noturna. Os cursos mais ofertados no exame vestibular de 2001 estão presentes na tabela 17.

Tabela 17**Goiânia — Cursos mais ofertados no processo seletivo pelas IES no ano de 2001**

Curso	IES	Total de IES
Administração	Universo, Sul-americana, UCG, Unip, Objetivo, Alfa, Cambury, Padrão, FACH, Fac.Unida Centro-oeste	10
Pedagogia	Universo, UFG, UCG Unip, Objetivo, Alfa, Padrão, Araguaia	8
Direito	UFG, UCG, Universo, Unip, FACH, Objetivo, Sul-americana	7
Ciên. Contábeis	Universo, UCG, Unip, Padrão, Araguaia, Anhangüera	6
Turismo	Unip, Objetivo, Alfa, Cambury, Cefet, Anhangüera	6

Fonte: Dados coletados na pesquisa dos editais de exames vestibulares no período de janeiro a julho de 2001

Os cursos mais ofertados no exame vestibular de 2001 foram: Administração, Pedagogia, Direito, Ciências Contábeis e Turismo. Ao relacionar os cursos mais ofertados pelas IES do País com os cursos mais ofertados pelas IES locais, verifica-se uma semelhança muito aproximada, com exceção do curso de Engenharia. Em Goiânia, a criação do curso de Turismo é um fato recente e a Faculdade Cambury foi a primeira a tomar a iniciativa (1998); no ano seguinte, o Instituto Unificado Superior Objetivo; e 2000, Unip e a Alfa e, em 2001, a Faculdade Anhangüera. Portanto, os quatro cursos mais ofertados no país (Brasil. MEC/Inep, 1998) e em Goiânia são: Direito, Administração, Pedagogia e Ciências Contábeis. Esses cursos da área de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas são mais ofertados pelo conjunto das IES do país, as quais vêm, historicamente, investindo na sua montagem com valores significativamente menores do que aqueles destinados a outros cursos de outras áreas do conhecimento. A Faculdade Anhangüera revela estar acompanhando a tendência, uma vez que ministra sobretudo Direito, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, criou e está implementando o curso Normal Superior, além dos cursos de Processamento de Dados e Economia, ao quais não estão dentre os mais ofertados no país.

Capítulo III

FACULDADE ANHANGÜERA DE CIÊNCIAS HUMANAS: UMA PIONEIRA DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO COM FINS LUCRATIVOS EM GOIÁS

É uma faculdade jovem; sua história nasce com o pioneirismo e o sonho de pessoas que buscaram mudar o rumo dos acontecimentos no estado de Goiás. A história desta instituição se fez e se faz com a luta de brasileiros que aqui estudam e trabalham na busca de um ideal.

Faculdade Anhangüera. Comemoração do Jubileu de Prata, 1998

1 Configuração atual da Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas

A Faculdade Anhangüera é uma instituição de ensino superior privada⁶⁰, com fins lucrativos, possuindo como mantenedora a Associação Goiana de Ensino (AGE). Desenvolve suas atividades no *campus* localizado no setor denominado Cidade Jardim⁶¹, na Região Sudeste de Goiânia, e oferta os seguintes cursos de graduação: Direito, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Processamento de Dados e Turismo. O corpo discente dos cursos de graduação é composto por quase três mil alunos⁶². O quadro docente da Faculdade Anhangüera em 2001 que atuava em cursos de

⁶⁰Os atuais proprietários da instituição mantida e da mantenedora são os professores: Geraldo Lucas, Ivone Nogueira de Magalhães (viúva do professor Sérgio Magalhães), José Umbelino dos Santos, Joveny Sebastião Cândido dos Santos, Maria Amélia Azevedo Lima (viúva do professor Paulo de Lima) e Raymar Leite Santos.

⁶¹Mais precisamente, na rua Lázaro Costa, nº 456.

⁶²Segundo dados de 2001, 2.798 alunos.

graduação compunha-se de 133 professores: 17 graduados, 61 especialistas, 46 mestres e nove doutores, em 2001.

A instituição oferece cursos de pós-graduação (*lato sensu*), organizados em dois programas distintos. O primeiro resulta de um convênio da Faculdade Anhangüera com a Alcyrus Vieira Pinto Barreto S/C Ltda, empresa especializada na organização de cursos de pós-graduação e mestrado e foi implantado em 1991⁶³. À empresa, cabe a formatação dos cursos, desde o conteúdo dos módulos a serem ministrados até a contratação de professores; à Faculdade compete coordenar, nas suas dependências, o desenvolvimento dos cursos. Neles estão matriculados: sessenta alunos no curso de Direito do Trabalho e Processual do Trabalho; Direito Civil e Processual Civil (quarenta alunos); Direito Civil e Processual Civil (sessenta alunos) e Administração Gerencial (43 alunos). No segundo programa, os cursos são organizados pela própria instituição. Matricularam-se, nos cursos desse programa, no segundo semestre de 2001: 81 alunos no curso de Recursos Humanos; Orientação a Objetos e *Internet* (121 alunos); *Marketing* (noventa alunos) e Direito Ambiental (57 alunos).

A faculdade desenvolve ainda cursos superiores seqüenciais. Em outubro e novembro de 2001, matricularam-se em: *Telemarkting* (1.020 alunos); Regulamentação Ambiental (64 alunos); Cálculo Trabalhista (62 alunos); Gestão de Pequenas Empresas (183 alunos); *Web Sites* (81 alunos); *Linux* (72 alunos).

A estrutura física da instituição apresenta de 79 salas de aula de 70 m² destinadas à graduação e à pós-graduação; cinco laboratórios de informática; biblioteca; salas de leitura, de coordenação de cursos, coordenação da pós-graduação, dos núcleos, dos professores, da diretoria, administração; posto bancário; livraria; área de convivência; auditórios A e B; serviço de xerox; instalações sanitárias masculinas e femininas por pavimento e instituto de pesquisa.

O organograma representa a estrutura organizacional simplificada da instituição.

⁶³Desde o ano da sua implantação até 2001, seiscentos alunos concluíram os cursos oferecidos.

A estrutura administrativa e pedagógica da Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas é formada pelos seguintes órgãos superiores: Diretoria, Secretaria Geral, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Cursos, Coordenação de Núcleos e Centro de Apoio às Atividades de Pesquisa e Extensão (Capex).

A Diretoria da Faculdade constitui o órgão máximo da administração superior, é escolhida pela mantenedora, com mandato de dois anos, que pode ser prorrogado. É a responsável pela política administrativa e educacional da instituição e compõe-se da Diretoria geral, Diretoria Administrativo e Diretoria Financeira (Faculdade Anhangüera — Projeto Pedagógico do curso de Ciências Contábeis, 2001, p.10).

A Secretaria Geral é o órgão de execução dos atos deliberados pelas diretorias Geral, Administrativa e Financeira. Também coordena as atividades desenvolvidas pelos seguintes setores: protocolo, biblioteca, processos de pré-matrículas e matrículas, transferências internas e externas, calendário escolar, expedição e registro de diplomas.

A Coordenação Pedagógica tem a função de gerir e implementar a proposta didático-pedagógica da instituição, bem como promover a integração entre as distintas disciplinas dos cursos, visando otimizar a interdisciplinariedade.

A Coordenação de Cursos é a gestora e implementadora das políticas dos cursos, constituindo o elo de ligação entre instituição, professores e alunos.

A Coordenação de Núcleos está diretamente ligada aos coordenadores de cursos e assumem a mediação entre cursos, alunos e a comunidade, na elaboração e implementação dos projetos.

O Capex está diretamente ligada à diretoria da instituição. Seu objetivo é incentivar e acompanhar as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas na faculdade, analisando as propostas de projetos de pesquisa quanto a sua relevância técnico-científica, estratégia metodológica, originalidade e viabilidade técnico-orçamentária.

2 Faculdade Anhangüera: sua origem

Investigar o passado recente, com o objetivo de recuperar a gênese e o lugar

que a Faculdade Anhangüera vem ocupando na realidade em que se insere, só é possível por meio de sua inserção na história do ensino superior privado no país. Implantada em 1973, cinco anos após a reforma universitária de 1968, adequou-se sem grandes problemas, à legislação educacional e à conjuntura daquele momento, muito favorável, conforme viu, à expansão do ensino superior privado com fins lucrativos, especialmente.

Em 28 de agosto de 1971, foi criada a Associação Goiana de Ensino (AGE) constituindo-se em uma associação civil, com fins educacionais⁶⁴. A idéia da sua fundação como mantenedora de uma faculdade nasceu de discussões informais de três professores da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea): José Navarrete, Sérgio Sebastião Magalhães e Joveny Sebastião Cândido de Oliveira. O primeiro professor desistiu do empreendimento. Os dois últimos constituíram-se nos articuladores do grupo fundador da AGE. Um dos entrevistados assim se posicionou-se assim sobre sua criação:

Eu sabia que era um *bom negócio*. Começamos a trabalhar com os amigos, pessoas conhecidas e convidando pessoas que estavam no magistério... O Senador Osires Teixeira foi convidado pela sua influência política e o advogado Lázaro Costa, era casado com Dona Lena Castelo Branco Ferreira Costa, professora da Faculdade de Educação da UFG⁶⁵ e posteriormente integrante do CFE. Esta muito ajudou no acompanhamento do processo em Brasília. Pensamos nesse projeto porque sabíamos que existia uma demanda muito grande por ensino superior, era *um bom negócio*, iria *render dinheiro*. Começaríamos pequenos e posteriormente iríamos crescendo. (Professor A; Grifos nossos)

O grupo que fundou a AGE não foi o mesmo que, em 1973, implantou a Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas. Nidion Albernaz, professor da Facea e Procurador de Justiça, e Osires Teixeira, advogado e senador, deixaram a instituição antes da concretização do projeto delineado em 1971. O grupo que presenciou o nascimento da Faculdade Anhangüera era constituído por Lázaro Costa; Getúlio Targino; Geraldo Lucas; Paulo de Lima; Raymar Leite Santos; Joveny Sebastião Cândido de Oliveira; Sérgio Magalhães; José Umbelino. Eles eram professores da UFG, da UCG, da Facea e da Faculdade de Direito de Anápolis. O professor A explicou assim a sua criação:

Éramos todos jovens, entre vinte e trinta anos, todos querendo trabalhar, progredir,

⁶⁴A Associação Goiana de Ensino é uma entidade civil, com personalidade jurídica de direito privado com sede e foro na cidade de Goiânia. Foi fundada por: Lázaro Costa, Joveny Sebastião Cândido de Oliveira, Nidion Albernaz, Sérgio Sebastião Magalhães, José Umbelino dos Santos, Getúlio Targino Lima, Geraldo Lucas, Paulo de Lima, Osires Teixeira e Raymar Leite Santos.

⁶⁵Após o desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG, a professora Lena Castelo Branco Ferreira Costa foi professora e também diretora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFG, e não da Faculdade de Educação, como informa o professor A.

crescer. Eu nunca me limitei a ser titular de cartório, que seria muito confortável de minha parte. Eu sempre fui empresário agrícola, mexi com *vários tipos de negócios*, montei banco, o antigo Crédito Imobiliário – INCA S.A que existiu aqui em Goiânia. Quem fundou foi eu e o Irapuã Costa Júnior. Eu sempre *trabalhei no setor privado*. Trabalhei com construção civil, fazenda e era professor, já tinha especialização, pensava em crescer na carreira do magistério e apareceu a oportunidade, nascendo de nossa cabeça uma instituição como essa. (grifos nossos)

A Faculdade Anhangüera foi criada pela AGE⁶⁶ e iniciou suas atividades em 1973, na cidade de Goiânia, nas dependências alugadas do Colégio Santa Clara, no Bairro de Campinas⁶⁷. Um dos entrevistados justificou o espaço escolhido — zona Oeste de Goiânia — para a localização da Faculdade Anhangüera:

Discutíamos sobre um local para trabalharmos. Existia uma área universitária na zona Leste de Goiânia. Já naquele momento, estava em construção o *campus* Sabambaia da UFG, na área Norte. Escolhemos a área Oeste da cidade, porque ficou em aberto. Aí entrou a minha experiência como homem de mercado imobiliário que comprava e vendia lotes... (Professor A)

O local inicial da instalação da faculdade não foi planejado, apesar da certeza da estratégia da instalação definitiva da instituição na Região Oeste da cidade. O professor A explicou que “por coincidência [o grupo conseguiu] alugar o colégio Santa Clara para ser a primeira sede, porque [ele] tinha ligações nesta escola”. Informou ainda que “não foi fácil negociar com as freiras, devido o colégio ter uma história recente de atender um alunado basicamente feminino”. Porém, Parecer nº 1.436/72 (Brasil. MEC.CFE, 1972) justificou *as condições do meio* adequadas para a implantação de uma nova instituição de ensino superior, no bairro de Campinas. Afirma esse parecer:

distante do “campus” universitário (...) Ponto terminal de estradas (...) [demandavam] ao Oeste. [Beneficiária] a população estudantil do próprio bairro (...) industrial e comercial, e das cidades próximas. Goiânia (...) [já tinha] 500.000 habitantes. Segundo

⁶⁶A AGE possui como empreendimento educacional a Faculdade Anhangüera e o Colégio Anhangüera. Os seus membros são proprietários de uma outra pessoa jurídica a qual possui diversos outros empreendimentos comerciais no ramo da agropecuária, dentre eles, a Agropecuária Vale do João Leite, Goiás Carne, Curtume Centro-oeste (Professor A).

⁶⁷O espaço físico ocupado inicialmente pela Faculdade Anhangüera nesse colégio era de seis salas de aulas com 60 m², passando, posteriormente, a ocupar mais 12 salas. Utilizou também um auditório para 800 pessoas, um pátio para recreio e educação física de 1.000 m², e salas menores para a diretoria, almoxarifado, secretaria. A biblioteca da faculdade foi criada em 14 de setembro de 1971, pelo Decreto nº 80.180 de 17.08.77, registro do Instituto Nacional do Livro - INL nº 16.749. A biblioteca instalada no Colégio Santa Clara com uma área de 55 m² e um acervo de 2.447 volumes, dispunha de periódicos, revistas, livros especializados. Além disso, firmou um convênio com as bibliotecas do Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos e da Universidade Federal de Goiás (Parecer nº 71.436/72 – Sesu (2º grupo), aprovado em 12 de dezembro de 1972 – Processo nº 1.155/72; Brasil. MEC.CFE, 1992).

dados (...) [da] Fundação IBGE, quase a metade [era] de estudantes nos três níveis de ensino. Um mundo estudante de vitalidade, pois o Brasil crescia em direção ao Centro-Oeste. Fronteira humana e cultural, que atraía imigrantes de todo país (...) em busca de novas oportunidades de educação e ascensão social. Para 140 vagas no curso de Direito da Universidade Federal, candidataram-se 764 vestibulandos em 1972. Das comarcas do Estado, mais de 20 (vinte) se encontram vagas (Juizes e Promotores). As grandes fazendas que estavam surgindo das novas estradas integradoras [exigiam] especialistas para administrá-las, para não se dizer das necessidades da administração pública (...) A requerente teve o cuidado de instruir o pedido com mapas da cidade de Goiânia, mostrando a localização da Faculdade, do Estado de Goiás, mostrando as zonas de influência e as microrregiões beneficiadas com o empreendimento escolar, além de recortes de jornais locais referentes à demanda escolar na cidade e no bairro onde se [localizaria] a faculdade. Só o bairro de Campinas possuía população estudantil no estágio médio de mais de 15.000 alunos.

Este parecer cita como as razões que fundamentaram a implantação de uma nova IES na capital, a grande demanda por ensino superior e a sua localização favorável. Também, deixa transparecer uma concepção iluminista de educação, ao enfatizar as novas oportunidades de ascensão social que o ensino superior hipoteticamente propiciaria. Nesse sentido, a ascensão ou descensão social estaria vinculada ao nível de instrução que o indivíduo fosse capaz de adquirir. Vale ressaltar que, de acordo com o Decreto nº 464/69, seria negada a autorização para funcionamento do estabelecimento isolado de ensino superior que não correspondesse às exigências do mercado de trabalho ou das necessidades do desenvolvimento nacional ou regional, mesmo que os demais requisitos fossem cumpridos. Tais exigências deixavam transparecer a orientação economicista do Estado e a orientação liberal do CFE para a educação superior (Fonseca, 1992, p. 158). Com essas justificativas, a Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas foi aprovada, recebendo este nome em homenagem a Bartolomeu Bueno da Silva, o mais conhecido dos desbravadores de Goiás, como esclarece um dos entrevistados:

surgiu quase que naturalmente. Quem marcou o Estado com aquela hipotética cena do fogo queimando no álcool e tudo o mais foi Bartolomeu Bueno da Silva – o Anhangüera. Ele não é um herói, é um ícone, alguém que temos na cabeça como pioneiro. A bandeira da Faculdade Anhangüera é mais ou menos uma lembrança, uma chama vermelha e uma amarela, é o ouro sendo fundido pelo fogo. O fogo é o símbolo da vida e o ouro é o símbolo da nobreza. Temos o fogo e a nobreza tentando formar aqui uma nova realidade de conhecimento e tudo o mais. (Professor A)

No 2º parágrafo do primeiro (e atual) regimento da Faculdade⁶⁸ consta que a instituição deveria ofertar inicialmente os seguintes cursos: Relações Públicas, Direito,

⁶⁸O regimento foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) por meio do parecer nº 1.843/77 (Brasil. MEC.CFE, 1972).

Economia e Administração de Empresas. O Parecer nº 1.098/72, da Câmara do Ensino Superior – CESu; 2º grupo, do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 3 de outubro de 1972 – Processo nº 1.155/72 – CFE⁶⁹ autorizou o funcionamento da instituição com os cursos de Economia, Administração, Relações Públicas e Ciências Jurídicas, com 350 vagas para os quatro cursos. Porém, outro parecer desse mesmo conselho, o de nº 1.436/72, de 12 de dezembro de 1972, indicava a redução da oferta para três cursos: Ciências Jurídicas, Administração e Ciências Contábeis. Os motivos dessa resolução não foram explicitados no documento, mas dados recolhidos nesta pesquisa indicaram como possíveis motivos a falta de infra-estrutura e de professores qualificados. Segundo um dos depoentes, os primeiros obstáculos enfrentados pela instituição foram: “encontrar professores qualificados e obter recursos financeiros para investir na Faculdade” (Professor A).

O primeiro exame vestibular da instituição ocorreu em 1973, ofertando os cursos: Ciências Contábeis, Direito e Administração de Empresas, autorizados pelos decretos nº 72.346/73, nº 71.832/73 e nº 71.832/73, respectivamente. Os três cursos foram reconhecidos pelo Decreto nº 80.180/77 (Brasil, 1977), com duração de quatro anos. Cada um deles foi autorizado a ofertar cem vagas anualmente. A escolha desses cursos estava diretamente relacionada à formação acadêmica dos proprietários da instituição que eram da área de Direito e Economia. Segundo um dos depoentes, o “curso de economia foi implementado posteriormente porque já existia esse curso na Católica e em Anápolis, e o MEC tinha muita restrição em criar mais um curso de economia em Goiânia” (Professor B).

Escolheu-se a implementação do curso de Administração porque “não existia nenhum curso com condições de ser um *Business Administration* do sistema americano” (Professor A). A intenção, como se vê, era de reproduzir na Anhangüera a sistemática americana universitária. A idéia central dos seus fundadores consistia em implantar uma faculdade que tivesse um padrão superior ao das instituições locais existentes, tanto que um dos entrevistados afirma: “O padrão de algumas faculdades era razoável e de outras era muito frágil. A nossa intenção era criar uma escola diferenciada das demais, uma escola melhor, uma ótima escola” (Professor A). *Estar acima dos padrões* para seus mentores traduzia-se em modernidade, em uma nova sistemática de gerenciamento, em uma visão

⁶⁹No ano de 1972, ocorreu o auge da política expansionista para o ensino superior. Entre 1972-1979, o CFE

empreendedora da educação. O regimento da instituição foi então elaborado, tendo em vista as seguintes finalidades: ministrar o ensino superior e treinar profissionais por meio de cursos de graduação na área de ciências humanas; implementar programas de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na área de ciências humanas; realizar cursos de difusão e extensão cultural; efetuar serviços quando solicitados por órgãos públicos e privados; preparar pessoal qualificado para colaborar com o desenvolvimento e integração regional e nacional; contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa científica na área de ciências humanas. Apesar de o regimento da instituição ser de 1977, só a partir de 1991, foram implementados os cursos de pós-graduação *lato sensu*. Em 2000, começaram a surgir as primeiras iniciativas de pesquisa e extensão.

À época, foram também realizados estudos pelos mentores da mantenedora da Faculdade sobre a quantidade de candidatos/vaga aos exames vestibulares da UCG e da UFG, os quais visavam estimar a demanda potencial de candidatos ao processo seletivo da Faculdade Anhangüera, realizado sempre depois dos exames vestibulares das duas universidades.

Durante grande parte da história da Faculdade Anhangüera, a Delegacia do MEC em Goiás (Demec/Go) esteve presente, uma vez que, conforme o seu regimento, interno cabia a esse órgão supervisionar, controlar, coordenar e fiscalizar as instituições de ensino superior particulares isoladas, uma vez que integravam juridicamente o sistema federal de ensino, de acordo com diretrizes emanadas pelas Leis nº 4.024/61 e nº 5.540/68⁷⁰. A equipe do Setor de Supervisão da Demec/Go desenvolveu um projeto pedagógico destinado a fazer o acompanhamento direto das ações pedagógicas e administrativas realizadas pelas IES privadas, além de difundir e observar o cumprimento da legislação educacional. Nesse sentido, eram realizadas visitas rotineiras às IES para verificação da documentação do curso, do corpo docente e discente, da forma de ingresso do aluno (vestibular, transferência e vagas remanescentes), bem como para acompanhar a formação e qualificação do corpo docente, o cumprimento da grade curricular, atualização

autorizou 88.570 novas vagas para os estabelecimentos isolados particulares.

⁷⁰A Lei nº 5.540/68, no artigo 47, estabelece que a “autorização para o funcionamento e reconhecimento de Universidade ou Estabelecimento Isolado de Ensino Superior será tornada efetiva, em qualquer caso, por Decreto do Poder Público Federal, após prévio parecer favorável do conselho competente” (Brasil, 1968). O Decreto nº 87.911, de 7 de dezembro de 1982 (Brasil, 1982), que regulamentou o artigo 47, determina no artigo 1º que “a criação de universidade e de estabelecimentos isolados de ensino superior, ou de novos cursos nestes últimos estabelecimentos, será autorizada pelo Presidente da República, após parecer favorável do Conselho de Educação competente”. (Ofício do Delegado do MEC em Goiás para Dra.Orlanda Luiza de Lima Ferreira, protocolado em 27 mar. 1987, nº 000439, em referência ao of. nº 172/87, p. 2 e 5).

e utilização da biblioteca.

3 Os mentores intelectuais da mantenedora da Faculdade Anhangüera

O grupo de mentores intelectuais que idealizaram e fundaram a AGE e a Faculdade Anhangüera, era formado sobretudo por economistas e advogados, os quais assim justificaram a criação dessa casa de ensino superior:

A Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas é fruto do sonho de um grupo de professores que *ousaram pensar* uma instituição de ensino *superior diferente*. Juntos, professores, sonhadores e realizadores, colocaram em prática o ideal de ensino no qual acreditaram e fundaram a Associação Goiana de Ensino, mantenedora da FACH, em 1973. (Faculdade Anhangüera, 2001; grifos nossos)

Esse grupo justificou o lugar da instituição no espaço social da educação superior em Goiânia, como um desafio: o de romper com o espaço educacional ocupado pela UFG e pela UCG. Um dos entrevistados assinala que oito pessoas se uniram e tiveram a coragem de “enfrentar dois monopólios, um público e outro privado” (Professor B).

A proposta educacional do grupo rompia com as duas concepções de educação que permeavam o ensino superior na capital, as quais eram representadas por uma universidade pública e outra confessional. O referencial da universidade pública é o de ser uma instituição social, científica e educativa, cuja identidade se funda em

princípios, valores, regras e formas de organização que lhe [eram] inerentes. Seu reconhecimento e sua legitimidade social [vinculam-se], historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. Nesse processo, ela interroga, reflete, critica, cria e forma, exercendo papel fundamental no avanço e na consolidação da democracia... A atualização da universidade [faz-se] por meio dessa capacidade histórica de estar imersa em condições objetivas dadas, em cada tempo-espaço, mantendo-se fiel à sua natureza e motivada pela sua vocação primeira: a de ser um campo de reflexão, crítica, descoberta e invenção do conhecimento novo comprometido com a construção e consolidação de uma sociedade democrática. (Catani e Oliveira, 2000b, p. 186)

No entanto, uma instituição confessional, como é o caso da UCG, assenta-se, pelo menos em tese, na sua natureza comunitária e filantrópica. Assim caracteriza-se por realizar ações educacionais de divulgação do saber científico, complementando a atuação do Estado, e por prestar serviços à comunidade sem visar lucro (embora seja uma universidade de regime jurídico privado), que direciona sua prática pedagógica e suas

atividades interligadas de pesquisa e extensão às necessidades da sociedade (UCG, 1999, p. 26).

A reforma educacional dos anos 60 e 70, conforme se viu, trazia uma orientação economicista da educação, que objetivava formar capital humano, ressaltava uma concepção liberal e possibilitava privilégios aos interesses privatistas. A LDB, Lei nº 4.024/61, já afirmava que a educação poderia ser ministrada em todos os graus pela iniciativa particular. A constituição de 1967, por sua vez, declarava e confirmava que o ensino era livre à iniciativa privada. Os vários estudos oficiais que antecederam a reforma do ensino superior de 1968 preconizaram a expansão do ensino superior com investimentos públicos limitados, abrindo espaço para que os empresários da educação do ensino fundamental e médio e de outras áreas investissem em educação superior. Na década de 1970, portanto, as faculdades isoladas começam a surgir com vigor e com um perfil assumidamente empresarial e mercadológico, diferenciando-se tanto das universidades públicas como das universidades confessionais.

Nesse contexto, surgiu a Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas legitimada e marcada por características que a diferenciava das demais IES; por exemplo: a implementação de uma estrutura administrativa orientada pelo modelo da empresa privada; por ser auto-sustentada; por pautar-se pela racionalização das atividades acadêmicas, dos recursos materiais e humanos etc. Esses novos fatores desobrigavam o Estado de qualquer encargo em relação a ela, coadunando com a política expansionista do ensino superior por ele proposta. Desse modo, os empresários da educação superior, tomados no sentido mais amplo, defendiam a cobrança de mensalidades para sustentar suas atividades, desatrelando a sobrevivência das instituições privadas das verbas oficiais, e pleiteando a não-intervenção no controle de preços das mensalidades e na legitimidade do lucro. “Assim, a escola particular tem a dimensão de um projeto econômico-financeiro e, como tal, deve assegurar sua viabilidade econômica e a reprodução de seu capital”, assinala Fonseca (1992, p. 27). A empresa-escola obteve considerável aceitação na sociedade civil, porque a empresa “sempre foi apontada, pelo sistema liberal, como organismo mais eficiente, que se pautava pelas regras da mais absoluta competência” (Fonseca, 1992, p. 44).

Portanto, os mentores intelectuais da mantenedora podem ser considerados os primeiros representantes do *novo* ensino superior na capital, por inaugurarem nesse espaço um tipo de ensino assumidamente privado. Quem eram eles? Eram advogados e

economistas, apesar de dois serem também graduados em Ciências Contábeis e Geografia.

A maioria do grupo dos mentores da mantenedora formou-se em Goiânia pela UFG e UCG. Os demais, na Faculdade de Ciências Econômicas do então estado da Guanabara (atual estado do Rio de Janeiro) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A maior parte ocupava, à época, cargos no serviço público: Saneago, Cotelgo, Secretária do Planejamento, Procuradoria do Estado, Secretária da Fazenda e os demais eram empresários. Todos eram professores universitários e, na sua maioria, ministravam aulas na Facea⁷¹; também alguns deles lecionavam na Faculdade de Direito de Anápolis, na UFG e na UCG. Os mentores exerciam, portanto, várias atividades, dentre elas, o magistério, o que em tese os *habilitavam tecnicamente* para pleitear a abertura de uma Faculdade nos moldes da Anhangüera.

Os mentores intelectuais da mantenedora da Faculdade Anhangüera traziam uma concepção de ensino superior diferenciada – a empresarial — em contraposição ao modelo de ensino público e confessional naquele momento, e iniciaram a formação de um *ethos* empresarial na educação superior em Goiânia. Portanto, a expansão do ensino superior particular com fins lucrativos nesta capital, iniciou-se com a Faculdade Anhangüera, e os seus mentores mostraram, ao longo da sua história, aos demais empresários, que esse espaço social era significativamente atraente para investimentos.

A rede de relacionamentos desenvolvida pelos mentores da mantenedora da Faculdade Anhangüera, no âmbito das instituições de ensino superior na capital e no interior, permitiu a divulgação e a legitimação dessa nova casa de ensino. Segundo o Professor B, “os proprietários da Faculdade Anhangüera eram muito bem relacionados e trouxeram muitos professores para a instituição. Todos eles tinham um conceito muito bom dentro do ensino. Trouxeram para a instituição professores da Facea, da Evangélica, da UCG e da UFG”.

Os vários documentos da instituição fazem referência aos mentores intelectuais da mantenedora como professores, apesar de sua maioria não exercer atividade docente. Em outros termos, a maioria dos mentores intelectuais da mantenedora da Anhangüera,

⁷¹Esta instituição foi criada pela Lei municipal nº 3.340, de Anápolis-Go, sancionada em 05/06/61. Em 1999, mediante o Decreto nº 3.355 de 9 de fevereiro de 1990 transformou-se na Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), que por meio da Lei estadual nº 13.456/99, passou a denominar-se Universidade Estadual de Goiás (UEG).

atualmente, apesar de envolvida apenas com atividades não-docentes, continua assumindo a identidade de professor.

4 A direção da Faculdade Anhangüera

A direção da instituição vem sendo exercida, desde a sua criação, pelos proprietários de sua mantenedora, isto é, da Associação Goiana de Ensino⁷². A AGE e a mantida diferenciam-se por limites muito frágeis, uma vez que elas tendem a se confundir. O presidente da AGE e o diretor da faculdade geralmente são os mesmos. Ao longo da trajetória da faculdade, a sua administração apresentou um perfil gerencial centralizador, apesar de não se constituir em uma empresa familiar. Sobre essa característica, pode-se afirmar que o

exercício do poder – processo de tomada de decisões – nas IES particulares tende a estar concentrado no topo da administração superior controlada pelos mantenedores ou proprietários das instituições, [abrangendo] tanto os aspectos essencialmente administrativos e financeiros, como (...) os assuntos pedagógicos. (Martins, 2000, p. 51)

As IES particulares com fins lucrativos precisam articular dois fatores vitais: as demandas do mercado e as práticas pedagógicas e acadêmicas. O acirramento da concorrência entre as IES privadas (necessidade de atrair uma clientela heterogênea por meio da oferta de várias opções ao *aluno*, entendido como *cliente*) e as novas políticas educacionais (Exame Nacional de Curso – ENC, o denominado provão e condições de ensino) vêm impulsionando novos movimentos, até na forma de gerenciá-las. Nesse novo contexto, uma autora afirma que a faculdade vive um momento “de transição de seu projeto institucional, em que as formas mais tradicionais assumidas pela instituição passam por orientações mais inovadoras e são ajustadas às novas demandas do mercado” (Gomes, 2002). Algumas das medidas *inovadoras* implementadas pela Faculdade Anhangüera foram: a reestruturação da coordenação pedagógica; a introdução do coordenador de departamento; criação dos núcleos de pesquisa e extensão, a contratação de um consultor externo para auxiliar as políticas internas e externas.

⁷²Durante sua trajetória a Faculdade Anhangüera foi dirigida por: Getúlio Targino (1973 a 1976); Manoel Braz (1976 a 1984); Geraldo Lucas (1984 a 1987); Raymar Leite Santos (1987 a 1992); Paulo de Lima (1993 a 2000) e Jovenny Sebastião Cândido de Oliveira (a partir do ano de 2000). Manoel Braz (professor da UFG, naquele momento) foi o único não-proprietário da mantenedora a ocupar a direção da Faculdade Anhangüera. Sua contratação deveu-se a uma crise deflagrada entre os sócios da AGE. A cronologia é aproximada e foi construída com base na leitura de documentos da instituição.

6 O processo de consolidação da Faculdade Anhangüera

Em 1976, a Faculdade Anhangüera passou a funcionar em sede própria, em um prédio de três andares (Bloco A), ofertando, os cursos de Direito, Administração de Empresas e Ciências Contábeis. No ano seguinte, a instituição buscou implementar um novo curso: *Marketing*, porém, o MEC não o reconheceu. Apesar de ter funcionado por três anos, o curso foi fechado em cumprimento à Portaria Ministerial 11.014/78 (Brasil, MEC, 1978) e seus alunos foram transferidos para o curso de Administração de Empresas, com especialização em *Marketing*, de acordo com o artigo 5º desta portaria. Segundo, o Professor A, a Faculdade Anhangüera foi uma das primeiras a implantar o curso de *Marketing* no país.

Em 1978, a AGE fundou o Colégio Anhangüera, tendo como um dos seus objetivos preparar os futuros acadêmicos da faculdade, como consta nos projetos pedagógicos dos cursos. O colégio iniciou suas atividades oferecendo ensino fundamental e médio. Porém, em 1997, foi desativada a primeira fase do ensino fundamental. Vale ressaltar que a grande maioria das faculdades isoladas que surgiram no processo de expansão do ensino superior no contexto nacional procedeu a sua instalação de modo inverso ao da Anhangüera. Martins (1989) explica que a evolução crescente das matrículas nos estabelecimentos públicos de ensino médio, acarretaram a diminuição da demanda para os estabelecimentos privados, e, em contrapartida, a presença significativa de potenciais candidatos para o ensino superior, bem como a sinalização do governo para investimentos nesta área, influenciaram vários empresários, a transferirem parte de seus investimentos para a abertura de novas instituições (a maioria composta por faculdades isoladas). Grande parte delas passou a desenvolver suas atividades nas mesmas instalações físicas das escolas de ensino médio, o que de certa forma, explica a gênese do novo ensino privado (Martins, 1989). No caso específico da Faculdade Anhangüera, o investimento foi direcionado inicialmente para a implantação de uma instituição de ensino superior. O “Colégio Anhangüera foi criado com a intenção de ocupar pelo menos parcialmente as nossas instalações, que estavam ociosas” (Professor A).

O primeiro movimento da instituição, visando sua consolidação, foi o de pleitear o aumento de vagas nos cursos já estabelecidos: Direito, Ciências Contábeis e Administração de Empresas. Mediante o Parecer nº 441/81 e documento nº 246/83, a Faculdade obteve voto favorável a um aumento de cinquenta vagas para o curso de

Ciências Contábeis para o funcionamento no turno matutino. O objetivo era de implantar a graduação no turno matutino, aproveitando a estrutura física, mas se descobriu que não havia demanda para o curso matutino de Ciências Contábeis, uma vez que o número de candidatos era muito pequeno, tornando o curso anti-econômico. Nessa lógica,

não se podia tomar um curso com cem vagas e matricular sessenta, cinquenta alunos, porque a despesa com a abertura de uma turma de 100 alunos é a mesma despesa que se tem com a de uma turma de dez. É possível que o curso de Ciências Contábeis não tenha tido demanda nesse momento porque a clientela do curso era formada por pessoas que trabalhavam de dia e estudavam à noite. (Professor A)

Em 1984, a faculdade pleiteou novamente ao MEC o aumento de vagas para o curso de Ciências Contábeis (de cem para duzentas), especificamente para o turno noturno, conseguindo expandir, porém, suas vagas apenas para 150 vagas anuais (Parecer nº 751/84, aprovado em 8 de novembro de 1984; Brasil. MEC, 1984).

Em 1987, a instituição buscou a implementação de novos cursos: Tecnologia – Processamento de Dados e Ciências Econômicas.

Em 1988, a Anhangüera começou efetivamente a concretizar sua expansão por meio da implantação dos cursos: Ciências Econômicas, com duração de cinco anos, autorizado pelo Decreto nº 96.392/88 e reconhecido pela Portaria nº 1.703, de 3 de fevereiro de 1993. O número de vagas autorizado foi de oitenta⁷³. O curso de Processamento de Dados, com autorização de três anos, foi autorizado também pelo Decreto nº 96.391/88 e reconhecido pela Portaria nº 863 de 6 de julho de 1994. O número de vagas autorizado foi de oitenta.

Ainda nessa década, os mentores intelectuais da mantenedora da Faculdade Anhangüera buscaram implantar o curso de Odontologia, em razão da grande demanda de candidatos existentes. Mas, na análise do grupo, a idéia tornou-se inviável pelas exigências

⁷³A abertura do curso de Ciências Econômicas foi solicitado com 240 vagas. Apenas 80 foram autorizadas. A Faculdade recorreu, solicitando pelo menos 120 argumentando: “as vagas originalmente solicitadas visavam atender a demanda e a necessidade social do curso; as vagas autorizadas inviabilizam a implantação do curso [uma vez que] a subsistência financeira, capaz de manter a qualidade dos serviços é fundamental e o número de 80 vagas não permite a divisão racional de turmas, sobretudo se levarmos em conta a defasagem provocada pela desistência e abandono do curso” (Parecer nº 536/87, aprovado em 6 de junho de 1987 — Processo 23001.001196/86-34).

colocadas pelo MEC para um curso da área de saúde. A tradição da instituição estava dirigida para a implementação de cursos sobretudo na área de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas) e em Ciências Humanas (Direito), que se traduziam em cursos que, historicamente, não vinham recebendo investimentos significativos das IES.

6 A busca de expansão *multicampi*

Na década de 80, a Faculdade possuía uma demanda assegurada para seus cursos, uma vez que existiam apenas três IES⁷⁴ (UFG, UCG e FACH) na Capital. Sobre essa demanda existente, o Professor C disse que a instituição “buscou um mercado que não era explorado, podendo disputar uma parcela da população. Havia uma demanda muito grande por faculdades e não existia oferta, isso favoreceu muito a Anhangüera”, o que possibilitou aos seus mentores vislumbrar a expansão de seu empreendimento educacional fora da cidade de Goiânia. Assim, voltaram seus interesses para o interior do estado, que vivia um movimento de interiorização e expansão do ensino superior, como foi analisado no primeiro capítulo.

A idéia inicial de seus mentores era a de implementar uma universidade *multicampi*, tendo a Faculdade Anhangüera como matriz, segundo informações fornecidas pelo Professor A. Seguindo esse propósito, pessoas físicas da AGE criaram, no interior do estado, três outras mantenedoras — a Associação Catalana de Ensino (ACE), a Associação Jataiense de Ensino (AJE) e a Associação Educacional do Planalto Central (AEPC), que se constituíram em pessoas jurídicas diferentes, viabilizando legalmente as mantenedoras recém-criadas para fundar novas instituições de ensino superior: Centro de Ensino Superior de Catalão (Cesuc), Centro de Ensino Superior de Jataí (Cesut) e as Faculdade Integradas do Planalto Central (Fiplac).

Ao estudar a expansão e interiorização do ensino superior em Goiás na década de 80, Dourado (1997) caracterizou o Centro de Ensino Superior de Jataí, o Centro de Ensino Superior de Catalão e as Faculdades Integradas do Planalto Central como instituições de ensino superior, instituídas pelo poder público municipal por meio de

⁷⁴Estava presente também a Esefego. Porém o quantitativo de vagas que ela ofertava, além de se destinar a um curso específico: Educação Física — era pouco significativo em relação às demais. A Faculdade Objetivo iniciou suas atividades em 1988.

fundações municipais, administradas por associações privadas de ensino.

A história do Centro de Ensino Superior de Catalão iniciou-se com a criação da Fundação Educacional de Catalão, pela Lei Municipal nº 373 de 3 de dezembro de 1984. O objetivo da sua criação era a implementação do ensino superior privado, com uma figura jurídica de caráter privado, apesar de a fundação ter o *status* jurídico de pública. A fundação não foi implementada de fato, não exercendo o papel de mantenedora dos cursos da Cesuc, mas era a sua representante perante o Conselho Estadual de Educação (CEE/Go) e o MEC. A situação permitiu ao setor privado (proprietários da AGE da Faculdade Anhangüera e da ACE) estabelecer políticas de expansão e interiorização de suas atividades, uma vez que obteve facilidades legais no processo de autorização do CFE, além de suas políticas serem subsidiadas pelo município. A fundação repassou suas funções à ACE, por meio de um contrato de prestação de serviços de 25 anos. A concretização do processo de transferência da fundação para a ACE permitiu a aprovação do regimento do Cesuc, como estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela ACE, que se caracterizava como pessoa jurídica de direito privado (Dourado, 1997).

A história do Centro de Ensino Superior de Jataí iniciou-se com a criação da Fundação Educacional pela Lei nº 1.077, de 13 de março de 1984, a que ao contrário da Fundação de Catalão, possuía personalidade jurídica de direito privado, passando posteriormente sua personalidade jurídica para direito público por exigência do Conselho Estadual de Educação. A fundação firmou um contrato de prestação de serviços com a Associação Jataiense de Ensino por 25 anos, para gestão e administração dos cursos superiores. Apesar desse contrato, o CEE/Go, por meio da Resolução nº 451 de 20 de dezembro de 1984 autorizou o Cesut a implantar os cursos, tendo como mantenedora a fundação. Ocorreram várias tentativas para a transferência da manutenção para a AJE. O reconhecimento dos cursos do Cesut, em 21/05/91, permitiu o status jurídico inicial da Fundação como mantenedora. Porém, foi publicada logo a seguir, no dia 24/05/91, a retificação da portaria de reconhecimento dos cursos, passando para a AJE o direito de mantenedora. Ainda, no mesmo ano, em 12 de dezembro, o MEC tornou sem efeito a retificação das portarias, restabelecendo o *status* de mantenedora à Fundação. Nesse processo, o Cesut revelou uma ambigüidade jurídica, ou seja, existia uma mantenedora de fato (Associação Jataiense de Ensino — AJE) e uma mantenedora de direito (Fundação Educacional de Jataí). Essa ambigüidade permitiu a política de expansão e interiorização privada do ensino superior (Dourado, 1997).

Na década de 1980, também foi criada a mantenedora das Faculdades Integradas do Planalto Central (Fiplac), no qual um dos sócios da AGE foi o presidente da Associação Educacional do Planalto Central, mantenedora destas Faculdades⁷⁵. Este assunto não foi mencionado pelos entrevistados, mas a implantação da Fiplac constituiu-se em mais um movimento de interiorização e expansão do ensino superior e levado adiante por um dos representantes da AGE.

A história das Faculdades Integradas do Planalto Central (Fiplac) iniciou-se com a criação da Fundação Educacional de Luziânia, pela Lei municipal nº 1.246/88 de 13 de junho de 1988. Porém, suas atividades foram suspensas pelo Decreto municipal nº 33/88 de 19 de dezembro de 1988. Sua criação serviu de trampolim para Associação Educacional do Planalto Central (AEPC) beneficiar-se da autorização e reconhecimento dos cursos, bem como a utilização dos equipamentos e prédios públicos. A suspensão do funcionamento dessa fundação não impediu a sua utilização como mantenedora legal da faculdade. A ambigüidade jurídica da manutenção da faculdade acarretou a ausência de fiscalização dos órgãos competentes. Além do caráter privatista da faculdade, surgiram denúncias de irregularidades, do que decorre a constituição de uma Comissão de Inquérito Administrativo, para apurar irregularidades, dentre elas, a ambigüidade jurídica da manutenção; a solicitação de autorização de cursos em nome da Fundação Educacional, uma vez que suas atividades estavam suspensas e a existência de arbitrariedades por parte da administração da Fiplac. A trajetória da fundação efetivou-se sob a aparente defesa da expansão e interiorização do ensino superior, revelando um modelo de política de privatização do público, com a convivência do poder público municipal (Dourado, 1997).

O grupo de mentores da mantenedora da Faculdade Anhangüera não conseguiu consolidar o projeto da universidade *multicampi*, voltando suas atenções, sobretudo na década de 1990, para a expansão interna da Faculdade Anhangüera. Justificando o insucesso do projeto inicial, um dos entrevistados afirmou que a idéia matriz era: “fazer uma universidade *multicampi*, mas a idéia não funcionou”, e não funcionou em razão de questões ligadas ao “peso político da região” (Professor A).⁷⁶

⁷⁵Geraldo Lucas foi o presidente da Fundação Educacional de Luziânia e presidente da Associação Educacional do Planalto Central (Relatório da Comissão de Inquérito Administrativo, processo nº 23.000.016253/94-81, Brasília, 31 de mar. 1995).

⁷⁶As faculdades de Catalão e Jataí foram assumidas pelos professores Paulo de Lima e Sérgio Sebastião Magalhães, desfazendo-se a sociedade inicial.

O caminho buscado pelos mentores da mantenedora da Faculdade Anhangüera para implementar o seu projeto esteve articulado à criação de fundações municipais, que lhe possibilitou transitar livremente pelo Conselho Estadual de Educação, para conseguir a efetivação de contrato de prestação de serviços por 25 anos. Esse percurso político não foi exitoso quanto ao objetivo da criação da universidade *muticampi*, uma vez que as faculdades criadas, ou seja, a Fiplac (AEPC, de Luziânia), o Cesut (AJE, de Jataí) e o Cesuc (ACE, de Catalão) não estavam ligados organicamente à Faculdade Anhangüera (AGE, de Goiânia). Por outro lado, foi bem sucedido, uma vez que os proprietários ou mentores da AGE conseguiram ter representantes nas mantenedoras dessas novas instituições, ou seja, Sérgio Magalhães e Paulo de Lima em Catalão e Jataí, e Geraldo Lucas, em Luziânia.

7 A busca da expansão no início da década de noventa

No início da década de 1990, a Faculdade Anhangüera formalizou a proposta de transformação de faculdade em universidade⁷⁷, iniciativa que levantou a questão da autonomia da instituição. Segundo depoimento do professor A, toda “faculdade isolada depende do MEC: como universidade [ela] é autônoma. O objetivo [então] é [transformar-se em] universidade. Mas pela legislação atual, o primeiro passo é transformar-se em Centro Universitário e depois em Universidade. Portanto, o objetivo agora é ser Centro”.

No ano de 1991, foram implementados os primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu* nas áreas de Direito Público e Direito Processual Civil. A intenção de oferecê-los já estava presente no regimento de criação da faculdade, ocorrendo, portanto, só depois de decorridos 18 anos de sua proposta inicial. Em 20 de dezembro de 1995, a direção da faculdade solicitou ao Ministro da Educação, Cultura e Desporto, nos termos do artigo 7º, da Lei nº 9.135, de 24 de novembro de 1995, regulamentada pelo Decreto nº 1.734, de 7 de dezembro de 1995, informações sobre os seguintes processos: carta-consulta para criação da Universidade Anhangüera; andamento dos processos dos cursos de *Marketing*, Ciência da Computação, Análise de Sistemas, Relações Internacionais, Administração – habilitação em Comércio Exterior e Administração Rural. As mudanças preconizadas para o ensino superior, em tese, devem ter influenciado a não-implementação desses cursos, o que não impossibilitou à instituição pleitear a criação de outros cursos.

⁷⁷Processo nº 23.000.000.952/90-76, protocolado no Demec/GO.

8 O corpo discente da Faculdade Anhangüera

Em 1980, a instituição tinha 689 alunos (Faculdade Anhangüera, Of. nº 21/81, de 13 de março de 1981). Desse ano até 1986, o número de novos alunos cresceu em 187,10%.

Em 1986, a distribuição dos alunos por curso pode ser verificada na tabela 18.

Tabela 18
Faculdade Anhangüera — Corpo discente e sua distribuição nos cursos (1986)

Cursos	Total de alunos
Administração	633
Ciências Contábeis	713
Direito	632
Total	1.978

Fonte: Faculdade Anhangüera — Ofício nº 163/86, de 06 de agosto de 1986.

Segundo depoimento de um dos professores entrevistados, o corpo discente da instituição, nas décadas de 1970 e 1980, possuía características muito semelhantes: “os alunos da Faculdade Anhangüera, em geral, na década de 70 e 80, eram pessoas mais velhas que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Quem tinha boas condições financeiras estudava na UFG e eram alunos de uma faixa etária mais jovem” (Professor F). Outro professor confirma essa característica dos alunos:

peças mais velhas, que visavam o diploma para melhorar suas carreiras, uma vez que estavam inseridos no mercado de trabalho. Grande parte deles era formada por funcionários públicos que procuravam cursos na área de Direito, Administração e Contábeis. Muitos administradores de empresas públicas e de economia mista da cidade passaram pela faculdade. Muitos deles pararam de estudar por um período de tempo, retornando posteriormente, visando melhorar suas colocações nas suas empresas. Portanto, a preocupação maior desses alunos não era com o nível acadêmico, mas com o profissional. A vida acadêmica era um complemento, uma vez que eles já tinham alcançado um emprego estável. (Professor D)

Além do segmento de alunos funcionários públicos que visava sobretudo a ascensão funcional, um professor acrescentou a presença de alunos “fazendeiros que viam o diploma como *status* e não valorizavam a formação em si” (Professor E).

Em 1994 a situação do corpo discente da faculdade pode ser visualizada na tabela 19. De 5.853 alunos, apenas 2.179 estavam regularmente matriculados, representando 37,23% do total.

Tabela 19
Faculdade Anhangüera — Situação do corpo discente (1994)

Cursos	Nº de vagas autorizadas	Tempo médio	Nº de alunos matriculados				
			Regular	Ex-ofício	Trancado	Abandono	Total
Administ.	100	4	482	-	5	1.290	1.777
Contab.	150	4	542	-	22	1.052	1.616
Economia	080	5	273	2	3	344	621
Direito	100	4	628	13	18	615	1.274
P. Dados	080	3	254	1	22	288	565
Total	510	04	2.179	16	67	3.589	5.853

Fonte: Demec/Go — Relatório da FACH. Setor de Supervisão da DEMEC/GO, dezembro de 1994.

Segundo os dados levantados pela Demec/Go em 1994, um número significativo de alunos abandonou a instituição, 3.589, representando 61,32% do total de alunos (5.853). Os cursos que apresentaram as maiores taxas de evasão foram: Administração (1.290), 72,59%, e o de Ciências Contábeis (1.052), 65,10% e o que apresentou menor evasão foi o curso de Direito, 615 alunos, representando 48,27%. É ilustrativa a fala do Professor A: “alguns cursos (o Direito é um deles) sustentam os cursos deficitários, que possuem grande evasão”. Dos 5.853 alunos que possuíam registro na instituição até 1994, pode-se deduzir que 37,23% estavam regularmente matriculados; 0,27% eram oriundos de transferência *ex-offício*; 1,14% estavam com a matrícula trancada e 61,32% evadiram (Demec/Go, Ofício nº 152/94 de 13 de dezembro de 1994).

Em 1994, os cursos de Administração de Empresas, Direito e Tecnologia em Processamento de Dados ultrapassaram a capacidade de vagas oferecidas⁷⁸, e os cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas não preencheram a capacidade de vagas disponíveis, de acordo com dados da Demec/Go. As instituições de origem dos alunos que requisitaram maior quantidade de transferência para a Faculdade Anhangüera entre 1996 e 1998 foram: Universidade Católica de Goiás (UCG), Fundação Educacional de Anicuns (Fecha), Centro de Ensino Superior de Jataí (Cesut), Faculdade Objetivo, Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (Fesurv) todas IES privadas, sendo duas da Capital e três do interior.

Entre 1995 e 1998, a demanda pelas vagas no processo seletivo da instituição pode ser verificada na Tabela 20:

⁷⁸O cálculo utilizado pela Demec/Go quanto à quantidade de matrículas corretas era o seguinte: vagas totais anuais concedidas pelo Conselho Federal de Educação, multiplicado pelo tempo médio do curso, mais 15%

Tabela 20
Faculdade Anhangüera — N° de inscritos no processo seletivo (1995-1998)

Cursos	Vestibular 1995		Vestibular 1996		Vestibular 1997		Vestibular 1998		% 98/95
	Vagas	Inscritos	Vagas	Inscritos	Vagas	Inscritos	Vagas	Inscritos	
Direito	100	1.785	100	2.257	125	2.786	125	2.084	16,75
Administração	100	596	100	668	125	832	125	708	18,79
Contábeis	150	400	150	498	180	150	180	368	-8,00
Pro.dados	80	487	80	694	100	659	100	337	-30,80
Economia	80	142	80	218	100	270	100	187	31,69
Total	510	3.410	510	4.335	630	4.697	630	3.684	8,03

Fonte: Tabela montada com dados dos relatórios de acompanhamento das atividades da FACH pelo Setor de Supervisão da DEMEC/GO.

Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

A partir de 1997, o processo seletivo da instituição passou a oferecer 630 vagas, e normalmente ocorre no início do ano letivo, entre os meses de janeiro e fevereiro. Apesar do exame vestibular ser anual, a instituição adota o sistema de créditos, com seriação semestral. Pode-se observar (tabela 20), que o curso que possui uma expressiva concorrência, é o curso de Direito. Em 1995, apresentou uma relação de 17,85 candidatos/vaga, passando para 22,57, em 1996, 22,29, em 1997, e, no ano seguinte, baixou para 16,67. O curso de Administração foi o segundo mais procurado, mantendo uma relação aproximada de 6,50 candidatos/vaga entre 1995 e 1997, abaixando para 5,66 em 1998. O curso de Tecnologia em Processamento de Dados teve uma procura bastante satisfatória, nesse período, chegando a 8,67 candidatos/vaga em 1996, decrescendo para 3,37 em 1998. O curso de Ciências Econômicas teve uma procura pouca expressiva, chegando em 1996 a 2,73 candidatos/vaga e, em 1998, 1,87. O curso de Ciências Contábeis teve uma procura pequena e oscilante, em 1996, com 3,32 candidatos/vaga; em 1997, 0,83 e, no ano seguinte, 2,04.

Ao avaliar a procura pelos cursos entre 1995 e 1998, verifica-se que o número de candidatos para o curso de Administração de Empresas cresceu (18,79%), apesar da concorrência expressivamente maior no curso de Direito. O curso de Direito apresentou um crescimento de candidatos nesse período de 16,75%, e a grande demanda por esse curso justifica a sua importância para a instituição. Os cursos de Ciências Contábeis (menos 8,00%) e Processamento de Dados (menos 30,80%) vêm demonstrando perda de candidatos e uma instabilidade de procura nos processos seletivos. Apesar da fraca procura de candidatos para o curso de Ciências Econômicas, os dados indicam um importante

de oscilação normal de matrículas por causa das evasões no decorrer do curso.

crescimento ao longo desse período (31,69%). Deve-se ressaltar que no cálculo desses percentuais de crescimento (no período analisado) não foi computado o aumento de vagas que todos os cursos obtiveram em 1987.

A Tabela 21 mostra que entre 1999 e 2001, o número de alunos da Faculdade cresceu em 26,04 %. O curso de Direito continuou detendo o maior número de alunos, apesar de ser o curso de Ciências Contábeis o que ofereceu um número maior de vagas. O curso de Turismo dispunha de vagas ociosas e os cursos de Processamento de Dados e Ciências Econômicas revelam um quantitativo significativamente menor de alunos em relação aos demais, mesmo ofertando um número menor de vagas.

Tabela 21
Faculdade Anhangüera — Matrícula de alunos por cursos (1999- 2001)

Cursos	Vagas	Turno	Matriculas 99	Matriculas 00	Matriculas 01
Administração	125	Noturno	411	579	599
C.Contábeis	180	Noturno	518	663	606
Direito	125	Noturno	672	725	921
Economia	100	Noturno	361	307	283
Proc Dados	100	Noturno	258	355	301
Turismo	100	Mat./not.	-	-	88
Total	730		2.220	2.629	2.798

Fonte: Faculdade Anhangüera — Coordenação Pedagógica.

9 O Corpo docente da Faculdade Anhangüera

O corpo docente inicial da Faculdade Anhangüera era composto por 42 professores, do qual faziam parte os seus proprietários, uma vez que todos eles eram professores⁷⁹. Esse número saltou para 59, em 1985. De 1973, ano da sua implantação, a 1985, transcorridos 12 anos, portanto, o número de professores cresceu 40,47%. Esse corpo docente era composto por “profissionais liberais, isto é, contadores, administradores e advogados que ensinavam aquilo que sabiam na prática” (Professor D).

Em 1989 (Brasil. Demec/Go, 1990) o corpo docente da Faculdade Anhangüera era formada por 81 professores, passando para 132, em 1998 (ano do Jubileu de Prata), da instituição, correspondendo a um crescimento de 38,27%. Os professores tinham a seguinte

⁷⁹Ver anexo II.

titulação: 47 possuíam somente graduação, 12 cursavam especialização, 43 eram especialistas, dois cursavam mestrado, cinco eram mestres, um cursava doutorado e dois eram doutores (Faculdade Anhangüera, 1998). Esse quadro mostra o predomínio do professor graduado, atingindo 52,68% do seu professorado, e, ao mesmo tempo, um movimento ainda muito incipiente do corpo docente de busca de qualificação, uma vez que inexistia uma política de qualificação na instituição. Quanto ao regime de trabalho do corpo docente, verificou-se a expressiva predominância do professor horista, com uma carga horária inferior a 16 horas. Nesse mesmo ano, ocorreu a primeira avaliação das condições de ensino realizadas pelo MEC para os cursos de Direito e Administração de Empresas, resultado do Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelecia os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições. Um dos itens averiguado era a titulação e o regime de trabalho do corpo docente. Os cursos de Direito e o de Administração obtiveram o conceito CR⁸⁰.

A nova exigência imposta pela legislação possibilitou que a formação acadêmica dos professores da instituição passasse por uma modificação radical em um curto período de tempo. O corpo docente do ano de 1998 em comparação com o corpo docente de 2001 revela diferenças significativas. A presença expressiva de professores titulados, no espaço de tempo de três anos, não foi fruto de uma política de qualificação direcionada ao corpo docente, mesmo porque, neste curto espaço de tempo, seria difícil um número grande de professores cumprir os requisitos para uma qualificação. Assim, esse processo ocorreu por meio da “substituição dos professores não-titulados por professores mestres e doutores. Foi um momento difícil” (Professor H).

Estudos vêm corroborando que as IES privadas com fins lucrativos não investem na política de qualificação e valorização dos docentes, o que se evidencia tanto no cenário local como no nacional. Gomes (2002) analisou IES da cidade de Goiânia, como Alfa, Universo, Padrão, Cambury e Padrão verificando que essas instituições, como a Faculdade Anhangüera, buscam no mercado de trabalho professores que já possuem titulação. Nessa lógica, cabe aos docentes adquirir individualmente sua qualificação, conciliando trabalho e estudo, para não ficarem alijados do mercado. Sobre a necessidade

⁸⁰Os resultados obtidos na avaliação das condições de oferta obedecem à seguinte escala de conceitos: CMB — condições muito boas (conceito aplicável a um curso que apresenta um padrão de excelência); CB — condições boas (conceito aplicável a um curso que apresenta um padrão de boa qualidade); CR — condições regulares (conceito aplicável a um curso que apresenta um padrão minimamente adequado); CI — condições

de professores qualificados no atual contexto, é importante ressaltar

no que se refere a qualificação docente do ponto de vista do capitalismo globalizado, educação e conhecimento são tidos como força motriz e eixos de transformação produtiva e de desenvolvimento econômico. Por isso, nessa ótica, os investimentos em capital intelectual aparecem como estratégico para obtenção de vantagens competitivas. (Dourado e Oliveira, 1999, p. 10)

A Tabela 22 mostra a titulação do quadro docente da Faculdade Anhangüera em 2000.

Tabela 22
Faculdade Anhangüera — Titulação do corpo docente (2000)

Titulação	Quantitativo	%
Doutor	4	3,48
Cursando doutorado	4	3,48
Mestre	19	16,52
Cursando mestrado	21	18,26
Especialista	51	44,35
Graduado	16	13,91
Total	115	100,00

Fonte: Faculdade Anhangüera — Coordenação Pedagógica.
Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

No ano de 2000, a instituição contava no seu quadro docente com 44,35% especialistas, 16,52% mestres, bem como um número significativo de professores cursando mestrado e 3,48% doutores, o que possibilitou uma avaliação CB em relação às condições de oferta para os cursos de Direito e Administração, naquele ano.

A tabela 23 mostra que em 2001, o número de professores titulados cresceu significativamente, atingindo 38,36% de especialistas, 28,93% de mestres e 5,66% de doutores. Entre 2000 e 2001, a presença de novos mestres cresceu em 142,02% e a de doutores em 125,00%. Esses dados foram calculados tendo por base as Tabelas 22 e 23.

insuficientes (conceito aplicável a um curso que, por apresentar condições de oferta insuficientes, exige modificações urgentes) (Brasil.MEC. Sesu, 2002) .

Tabela 23
Faculdade Anhangüera — Titulação do corpo docente (2001)

Titulação	Quantitativo	%
Doutor	09	6,77
Mestre	46	34,59
Especialista	61	45,86
Graduado	17	12,78
Total	133	100,00

Fonte: Faculdade Anhangüera — Coordenação Pedagógica.
 Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

Tanto no plano nacional como no local, de modo geral, as IES tendem a contar, em um curto período de tempo, com a presença predominante de professores mestres em substituição aos especialistas. A esse respeito, no caso da Anhangüera, um professor afirma: “rapidamente teremos um quadro de professores composto basicamente por mestres, uma vez que grande parte dos nossos professores estão concluindo mestrado e *temos a política de contratar preferencialmente professores mestres*” (Professor H). Grifos nossos. As IES privadas de modo geral, resguardando a sua complexidade, demonstram uma presença ainda incipiente de professores doutores, sobretudo em relação às Instituições federais de ensino superior (Ifes). Cabe salientar que os cursos de Direito e Administração tenderam inicialmente a concentrar professores com maior titulação, em decorrência das avaliações anuais a que são submetidos, além de serem cursos de grande demanda.

A Tabela 24 mostra o regime de trabalho, a que esteve submetido o corpo docente da instituição, entre 2000 e 2001. Os dados evidenciam uma presença significativa do professor horista de até 16 horas de trabalho semanal. Em 2001, 47,37% dos professores estavam submetidos a esse tipo de contrato. O professor de tempo parcial, que corresponde a um período de trabalho acima de vinte horas, teve um expressivo crescimento em relação ao período de 2000-01: 57,14%. Durante o mesmo período, também ocorreu um crescimento em relação à contratação de professores de tempo integral, no patamar de 13,04%.

Tabela 24
Faculdade Anhangüera — Regime de trabalho do corpo docente (2000/2001)

Regime de trabalho	2000		2001		Crescimento %
	Quantitativo	%	Quantitativo	%	
Tempo integral	23	20,00	26	19,55	13,04
Tempo parcial	28	24,35	44	33,08	57,14
Horista	64	55,65	63	47,37	-1,56
Total	115	100,00	133	100,00	15,65

Fonte: Faculdade Anhangüera — Coordenação Pedagógica.
 Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

A implementação das coordenações, dos núcleos de pesquisa e de extensão provocou modificações nas formas de regime de trabalho da instituição, que passou a contratar não apenas professores horistas, mas também professores para trabalharem em período parcial e integral, além da contratação de professores com titulação. Ou seja, além dos contratos firmados com docentes horistas (docentes contratados exclusivamente para ministrar horas-aula, independente da carga horária, a instituição se viu forçada a contratar também docente em tempo integral (docentes contratados com 36 horas ou mais semanais de trabalho, com tempo reservado em tese para planejamento, pesquisa, extensão, etc.); docentes em tempo parcial (docentes contratados com menos de 36 horas, com tempo reservado em tese para planejamento, pesquisa e extensão, etc.). Essa mudança vem adequando-se às condições de ensino, uma vez que a presença significativa de professores em tempo integral e parcial propicia conceitos positivos no quesito de avaliação do corpo docente.

A implementação, pela Faculdade Anhangüera, do seu próprio Programa de Pós-graduação *lato sensu* possibilitou cumprir uma das determinações do MEC no que se refere à integração da graduação com a Pós-graduação, bem como abriu a possibilidade de uma avaliação positiva nas condições de ensino, ao focar o quesito corpo docente, uma vez que é recomendável uma percentagem de professores da graduação ministrar aulas na pós-graduação. A instituição vem investindo, nos últimos anos, na contratação de professores titulados mestres e doutores, que constitui outra exigência do MEC, como condição de ensino dos cursos de graduação. A existência de um corpo docente qualificado requer uma racionalização do seu aproveitamento, a qual vem se dando na ótica de uma gestão orientada pela lógica da produção capitalista empresarial de uma IES privadas. Assim, a implementação dos cursos de pós-graduação, além de sua própria importância possibilitou a absorção do corpo docente já titulado da casa que ministrava aulas apenas na graduação. Dos professores da pós-graduação *lato sensu* da Faculdade Anhangüera, 90% são da

própria instituição, segundo o coordenador do programa. O programa de Pós-graduação oferecido em convênio com a Alcyrus Vieira Pinto Barreto S/C Ltda conta com professores de outras instituições.

As IES privadas com fins lucrativos, de modo geral, apresentam a tendência de focar o ensino, e de trabalhar com a pesquisa e extensão com o objetivo apenas de cumprir as exigências da legislação educacional e das políticas de avaliação para o sistema superior de ensino. No plano local, o estudo de Gomes (2002) confirma essa disposição, como é o caso da Faculdade Anhangüera, o que pode explicar a significativa presença, nessas instituições, do professor horista e da carência de professores doutores, apesar do crescimento muito significativo de professores com tempo parcial, integral, mestres e doutores.

O Plano de Carreira dos professores da Faculdade Anhangüera foi implantado em 2000, a despeito da política de qualificação de professores permanecer ainda em projeto⁸¹. São princípios do plano: valorizar os docentes, visando alcançar alto nível de profissionalização e desenvolvimento pessoal; oferecer condições para promover e ascender funcionalmente; estimular o desenvolvimento das atividades do magistério; criar condições para atrair profissionais qualificados. O quadro 4 expõe o Plano de Carreira da instituição.

Quadro 4
Faculdade Anhangüera — Plano da carreira docente

Classe	Categoria	Requisitos exigidos
A	Professor Auxiliar I	Título de graduação em curso superior reconhecido
B	Professor Auxiliar II	Título de especialista <i>lato sensu</i> em curso reconhecido
C	Professor Assistente	Título de mestre em curso reconhecido
D	Professor Adjunto	Título de doutor em curso reconhecido
E	Professor Titular	Título de doutor em curso reconhecido, experiência docente, como doutor, acima de dez anos e publicação nos últimos cinco anos de, pelo menos, um artigo por ano em revista indexada

Fonte: Faculdade Anhangüera — Coordenação Pedagógica.

A avaliação das condições de ensino dos cursos enfoca a dimensão do corpo docente nas instituições nos seguintes aspectos: formação acadêmica e profissional;

⁸¹A esse respeito, conferir Relatório da Comissão de Verificação do Curso Normal Superior.

condições de trabalho; atuação e desempenho acadêmico e profissional. Em relação ao plano de carreira verifica-se a sua efetiva implantação, analisando: política de capacitação docente (no percurso de três anos); critérios de admissão e progressão na carreira e existência de um sistema permanente de avaliação docente. Nesse sentido, as mudanças mais significativas introduzidas na política docente, a partir de 2000, na Faculdade Anhangüera, com o objetivo de adequar-se às exigências do processo de avaliação, foram: a contratação de professores com titulação, com regime de trabalho integral e parcial, a implementação do plano de carreira e de avaliação institucional, além de se estabelecerem novos critérios de admissão. Sobre esse último aspecto, o Professor H informou: “instalamos um processo seletivo para a contratação de professores: o professor ministra uma mini-aula para uma banca composta pelo coordenador do curso, pelo representante da coordenação pedagógica e por um professor especialista na área”.

10 A transição

A Faculdade Anhangüera chegou até 1998 com uma demanda significativa para suas vagas, sobretudo para os cursos de Direito e Administração. Porém, nesse ano, a instituição já acumulava três avaliações do ENC, fruto do Decreto nº 2.026/96, como foram apontados no segundo capítulo. A Faculdade Anhangüera foi a primeira instituição com fins lucrativos em Goiânia a ser incluindo no ENC. Participou das primeiras avaliações, sem ter um entendimento claro das novas exigências, uma vez que se tratava de um procedimento totalmente novo de avaliação externa que foi se regulamentando por meio de vários decretos e portarias decorrentes da Lei nº 9.394/96. Nesse momento existiam dúvidas se esse processo de avaliação seria permanente, até porque, nos anos iniciais de implementação do ENC, ocorreram críticas de várias IES sobre sua legitimidade, como também, um movimento de boicote dos alunos, que se recusaram a participar do *provão*. Os resultados das avaliações dos alunos da Faculdade Anhangüera nos primeiros anos não foram satisfatórios, porém, não estão relacionados somente às dificuldades iniciais, mas também com à trajetória da instituição articulada ao contexto expansionista do ensino superior privado.

A Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas, depois de 25 anos de existência, ocupava uma área de 48.000 m²: 17.000 m² de área construída e 3.000 m² em processo de construção. Com 78 salas de aula, dois laboratórios, uma biblioteca central, dois laboratórios de informática e um escritório técnico. Um dos laboratórios de

informática servia ao curso de Processamento de Dados e o outro aos de Administração, Ciências Contábeis, Direito e Economia. O escritório modelo⁸² atendia aos alunos de Direito em um espaço de três salas de 130m², equipado com um computador e no qual trabalhavam três professores orientadores (Faculdade Anhangüera, 1998).

A biblioteca da instituição contava com quatro funcionários. O acervo geral era de 9.017 títulos de livros, 3.387 volumes de periódicos, sendo três títulos de assinaturas correntes. A sala de leitura da biblioteca comportava 85 estudantes. A biblioteca era dividida em três ambientes: sala de leitura (portaria), acervo geral (atendimento), processo técnico (obras raras, periódicos, prática forense). Cada sala possui 196, 02m². O espaço total da biblioteca é de 588,06 m² (Faculdade Anhangüera, 1998).

O corpo docente da instituição apresentava uma predominância de professores graduados sobre especialistas. A demanda de candidatos para o seu processo seletivo era muito expressiva para o curso de Direito, confirmando que esse curso sempre foi de grande importância para a história da instituição.

Até aproximadamente a metade da década de 1990, a Faculdade Anhangüera não passou por transformações que gerassem um impacto significativo na sua estrutura, como viria a ocorrer no final dessa década. A instituição ao longo da sua história, buscou sua consolidação e expansão por meio da ampliação de novas vagas para os cursos de graduação existentes, pela fundação do colégio Anhangüera, pela implantação de novos cursos de graduação, pela tentativa de viabilizar um projeto da universidade *muticampi* e pela implantação de cursos de pós-graduação *lato sensu*. O processo de reestruturação que ocorreu no final dessa década possibilitou significativas transformações na sua organização administrativa, na sua infra-estrutura e na sua orientação didático-pedagógica, reformulando, assim sua política interna e externa. Esse novo caminho traçado pela instituição orientou-se pela lógica do mercado e das políticas educacionais.

Como foi exposto no segundo capítulo, no final da década de 1990, o ensino superior privado com fins lucrativos na cidade de Goiânia apresentou um surpreendente crescimento, guiado pelas políticas de flexibilização, competição e avaliação. Essa

⁸²No escritório, realizava-se entrevistas com clientes; confeccionam-se petições; acompanha-se a tramitação de processos na justiça, são realizadas audiências com o auxílio dos professores-orientadores. Existe uma parceria nos programas da justiça itinerante e justiça ativa, desenvolvida pelo Tribunal de Justiça de Goiás e da Promotoria Comunitária pelo Ministério público do Estado de Goiás e um convênio firmado com o Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.

expansão ocorreu pela criação de novos cursos e, pelo aumento de vagas nas IES privadas já instaladas, pela criação de novas IES privadas e instalação de IES privadas com sede em outros municípios. A Faculdade Anhangüera, em um curto espaço de tempo, precisou reestruturar-se, ou seja, sair da condição de detentora de uma demanda praticamente assegurada, para participar de uma acirrada disputa mercadológica. Vale dizer que as IES privadas recém-instaladas se estruturaram buscando o alinhamento com as exigências dos processos avaliativos preconizados pelo Estado, aos quais a Anhangüera, para se manter competitiva teve que se reestruturar.

Assim, novas forças passaram a pressionar a Faculdade Anhangüera: de um lado, o mercado exigia maneiras mais dinâmicas, eficientes e adaptáveis na forma de gerenciamento da instituição; e de outro, o processo de avaliações externas constantes exigia qualificação para o corpo docente, projetos pedagógicos, infra-estrutura em consonância com os novos parâmetros, etc.

Nessa nova perspectiva, a faculdade é entendida como “uma empresa produtiva, porque produz conhecimento, produz profissionais. O aluno é como um cliente, é a sua subsistência, e ele tem que ser valorizado” (Professor D). Os anos de 1999, 2000 e 2001 foram marcados por implementações de novas propostas na administração, na área didático-pedagógica, e na expansão da infra-estrutura. Com isso, a instituição buscou cumprir as duas exigências prementes: a legislação educacional e o mercado. O foco no aluno (cliente) tornou-se fundamental. Nesse sentido, é interessante verificar o impacto causado pela grande quantidade de IES privadas que foi surgindo, bem como pelo processo de avaliação institucionalizado pelo MEC. A publicidade dos resultados do ENC afetou a demanda dos cursos oferecidos pela Faculdade Anhangüera, resultando no decréscimo da relação candidato/vaga, conforme pode ser visualizado na tabela 25.

Tabela 25**Faculdade Anhangüera — Números de candidatos nos exames vestibulares (1999- 2001)**

Curso	Vagas	Relação de candidatos inscritos nos vestibulares					
		1999	C./vaga	2000	C./vaga	2001	C./vaga
Administração	125	944	7,5	583	4,7	510	4,1
C Contábeis	180	378	2,1	261	1,4	233	1,3
Direito	125	2.585	20,7	1.373	11,0	1.608	12,9
Economia	100	191	1,9	118	1,2	117	1,2
P. Dados	100	467	4,7	263	2,6	287	2,9
Total	630	4.565	7,2	2.598	4,1	-	-
Turismo ⁸³	100	-	-	-	-	97	0,97
Total	730	4.565	-	2.598	-	2.852	

Fonte: Faculdade Anhangüera — Secretaria Geral.

O ano de 1999 apresentou uma demanda crescente em relação a 1998 (Tabela 20), apesar da presença significativa de outras IES privadas (Objetivo, Padrão Cambury, Universo) na disputa por candidatos e de a Faculdade Anhangüera continuar obtendo conceitos baixos no ENC e nas condições de ensino. No ano de 2000, a repercussão da avaliação, e a oferta crescente de novos cursos por outras IES privadas tiveram um impacto negativo para o seu processo seletivo e ocasionaram uma redução de quase 50% na procura dos seus cursos. O curso de Ciências Econômicas foi o único que manteve o número aproximado de candidatos, apesar da pequena procura. O exame vestibular inaugural do curso de Turismo apresentou também um índice pequeno de candidatos. Não resta dúvida de que Direito e Administração são os cursos mais importantes da instituição, do ponto de vista da demanda. O curso de Direito destaca-se, significativamente, uma vez que, mesmo vivenciando uma expressiva redução de candidatos, manteve ainda um patamar de procura importante (11 candidatos/vaga em 2000 e 12,9 candidatos/vaga em 2001). Esses dados respaldam a análise feita por um dos entrevistados. Segundo ele, “o impacto de novos cursos no mercado educacional para o curso de Direito da Anhangüera não existe. O número de candidatos no processo seletivo ainda é muito grande” (Professor G).

O ano de 1999 foi singular na história da Faculdade Anhangüera, traduzindo-se em um verdadeiro divisor de águas para a instituição. Foi nesse ano que os alunos da instituição foram submetidos pela quarta vez ao ENC e mais uma vez os resultados não foram satisfatórios. A mídia passou a intensificar a divulgação na sociedade civil das notas

⁸³O curso de turismo (reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.357/01; Brasil, 2001) foi oferecido pelo primeiro exame vestibular para o segundo semestre de 2001, em caráter excepcional, aumentando o total de vagas de 630 para 730. Pela primeira vez, foram destinadas vagas para um curso de graduação no turno matutino (50), do total de 100.

do exame. O ENC vinha demonstrando que tinha chegado para ficar, que era parte integrante do sistema de ensino superior. A pressão crescente da concorrência de novas IES privadas, aliadas ao baixo desempenho forçaram os mentores intelectuais da mantenedora da Faculdade Anhangüera a iniciar um processo de reestruturação, que ganhou força no ano de 1999. Sobre esse novo momento, um dos entrevistados explica:

a grande mudança na Faculdade Anhangüera ocorreu mediante os resultados do ENC. A medida que os resultados não atendiam ao exigido na lei, os mantenedores da instituição começaram a perceber que se ela não mudasse, seria uma instituição E e não uma Instituição B ou C. No primeiro momento a direção, o corpo docente e discente não acreditaram que o ENC viria para ficar. Pensaram que era transitório. Quando começou a ser publicado os *rankings* das IES, ela toma a consciência da necessidade de adquirir uma nova feição no mercado. (Professor H)

Portanto, a avaliação de 1999 mostrou que a faculdade precisava se reestruturar a uma nova realidade, ou seja, à nova legislação educacional e ao rápido crescimento do mercado educacional. Naquele ano, já disputavam espaço em Goiânia as seguintes instituições privadas com fins lucrativos, além da Faculdade Anhangüera: Objetivo, Unip, Universo, Padrão e Cambury. A Faculdade “Anhangüera ficou acomodada durante muito tempo porque havia uma demanda muito grande por ensino superior. Nós só começamos a nos preocupar no momento em que houve essa brutal invasão de instituições de ensino superior aqui em Goiânia” (Professor A). A faculdade foi a primeira instituição com fins lucrativos a ser submetida ao ENC na capital, por ser justamente a pioneira. A nova sistemática de avaliação era um elemento totalmente novo para as IES privadas, uma vez que, até então, podiam manter seus cursos reconhecidos sem interferência ou avaliações externas. Os atuais procedimentos de avaliação e supervisão estão assentados no inciso IX, do artigo 9º, da LDB (Lei nº 9.394/96) que lista como competência da União “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do Sistema Federal de ensino Superior” (Brasil, Deaes, 2002:3).

O Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 foi o primeiro a instituir os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Já o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, artigo 14, regulamentava que as autorizações, reconhecimento dos cursos, as respectivas habilitações e o credenciamento das instituições de ensino superior seriam concedidos por tempo limitado e renovados periodicamente após processo regular de avaliação. O Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, reafirmou essa posição (Gomes, 2000).

A avaliação passou a ser o fio condutor do controle e da definição de políticas para estimular a expansão competitiva do ensino superior. O credenciamento periódico das IES e o ENC são fundamentais para aferir as condições de ensino dos cursos de graduação e melhorar a qualidade na ótica do Estado, como foi analisado no segundo capítulo. Nesse sentido, surgiram publicações de *rankings*, ameaça de fechamento de cursos e credenciamentos automáticos. “Esses resultados corroboram com a idéia de que o sistema educacional deve ser competitivo e que, para tanto, é preciso instituir um sistema de incentivos e punições, uma vez que tal sistema operaria na direção da promoção e eficiência, do desempenho e da produtividade”, assinalaram (Catani e Oliveira, 2000, p. 70).

Os cursos da instituição submetidos ao ENC, entre 1996 a 2001, foram: Administração, Ciências Econômicas e Direito. O quadro 5 mostra os resultados obtidos.

Quadro 5
Faculdade Anhangüera — Avaliação obtida no ENC (1996 a 2001)

Cursos	Anos					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Direito	E	D	E	E	E	C
Administ.	C	E	E	D	C	C
Economia	-	-	-	C	D	D

Fonte : Faculdade Anhangüera — Coordenação Pedagógica.

Além do ENC, as instituições também são submetidas à avaliação institucional⁸⁴, por meio da análise do corpo docente, da organização didática pedagógica e da infra-estrutura. Os quadros 6, 7, 8 mostram os resultados da avaliação dos cursos de Administração de Empresas, Direito e Ciências Econômicas da Faculdade Anhangüera, entre 1998 e 2000.

Quadro 6
Faculdade Anhangüera — Avaliação das condições de ensino do curso de Administração de Empresas (1998-2000)

Ano	Corpo docente	Organização didática pedagógica	Infra-estrutura
1998	CR	CR	CB
1999	-	-	-
2000	CB	CB	CB

Fonte: Faculdade Anhangüera — Coordenação Pedagógica.

⁸⁴A avaliação das condições de oferta de cursos de graduação é uma ação realizada *in loco* pela Sesu. (Brasil. MEC.Sesu, 2002).

Quadro 7
Faculdade Anhangüera — Avaliação das condições de ensino do curso de Direito (1998-2000)

Ano	Corpo docente	Organização didática pedagógica	Infra-estrutura
1998	CR	CI	CI
1999	CR	CI	CR
2000	CB	CR	CMB

Fonte: Faculdade Anhangüera —Coordenação Pedagógica.

Quadro 8
Faculdade Anhangüera — Avaliação das condições de ensino do curso de Ciências Econômicas (1998-2000)

Ano	Corpo docente	Organização didática pedagógica	Infra-estrutura
1998	-	-	-
1999	CI	CR	CI
2000	-	-	-

Fonte: Faculdade Anhangüera —Coordenação Pedagógica.

A mídia proporcionou uma ampla cobertura dos resultados do ENC para todo o país. Em relação à Faculdade Anhangüera, um jornal goianiense noticiou:

também chama a atenção a situação do curso de Direito da Faculdade Anhangüera, porque pelo terceiro ano consecutivo o curso recebeu nota E. No início do ano, o Conselho Nacional de Educação já alertava que o Direito da FACH estava ameaçado de perder a autorização de funcionamento. (O Popular, de 21 dez. 2000)

Outro periódico da cidade, também publica:

ao todo são 226 cursos de ensino superior que estão ameaçados de fechamento pelo MEC. Entre eles, estão na lista seis cursos de graduação no Estado: Administração da FACH; Direito do CESUC e das Faculdades Integradas do Planalto Central; jornalismo da UFG e matemática da UCG (Diário da Manhã, 21 dez. 2000)

Sobre a divulgação dos resultados das avaliações, um professor busca justificar sua repercussão alegando que “se o *ranking* fosse das condições de ensino, a Faculdade Anhangüera tinha mostrado para a sociedade que ela tinha mudado, mas o *ranking* é determinado pelo Provão” (Professor I).

Se antes dessas avaliações, a Faculdade Anhangüera não sofrera grandes pressões, depois delas novas atitudes tornaram-se necessárias, forçando a instituição a repensar suas metas, uma vez que se viu impelida a lutar pelo “não-fechamento da

Faculdade” (Professor A). O percurso histórico traçado pela instituição, por meio de suas atividades, de suas opções, de suas escolhas foi guiado pelas políticas educacionais, uma vez que “vivemos a reboque delas, forçando-nos a traçar certos caminhos” (Professor A), como também que “no momento da necessidade (...) vamos tentando atender o mercado da maneira mais eficiente e primeiro que os outros” (Professor A). Portanto, a instituição iniciou sua reestruturação em razão de duas grandes forças: as políticas educacionais e a competitividade exigida pelo mercado educacional, ou seja, os fatores que desencadearam as mudanças na instituição foram “os processos de avaliação implementados pelo MEC, mediante o ENC e as condições de oferta e a concorrência do mercado” (Professor H). Ainda sobre a motivação da nova fase que a instituição deveria iniciar, um dos entrevistados assinala que “as mudanças na faculdade se processaram muito lentamente. As mudanças nem sempre nascem da vontade de você querer mudar. O mercado era cativo e isso era ruim, porque não despertava a necessidade de melhorar” (Professor C).

Apesar da pressão da legislação educacional ter tido início em 1996, os primeiros movimentos de reestruturação da instituição só foram desencadeados em 1999, quando o mercado educacional também ficou mais competitivo. Portanto tornou-se imperativo rever: o ensino, a pesquisa e a extensão; o projeto pedagógico; a qualificação do corpo docente; a infra-estrutura tecnológica e física, de acordo com os novos referenciais da avaliação nacional. Nesse bojo, “as instituições privadas estão sendo forçadas legal e economicamente a se reconfigurarem, a fim de garantirem o espaço institucional que até então ocupavam no mercado” (Silva Jr. e Sguissardi, 2000, p. 167).

O início deste processo de reestruturação foi difícil, porque vários aspectos da instituição precisaram ser repensados à luz dos dois novos referenciais exigidos. Assim, segundo o professor A,

o grande desafio da (...) administração [seria] modificar a mentalidade de todos. Começando (...) dos detentores de capital da AGE [mantenedora] a respeito de como administrar; dos professores em relação aos novos programas, da nova grade curricular. Era preciso mudar tudo que nós estávamos fazendo. Na minha concepção nós estávamos trabalhando erradamente. Nós íamos virar uma escolinha de segunda ou terceira categoria, muito provavelmente com ameaça de fechamento, como foi ventilado na mídia por aí. (Professor A)

As mudanças processadas não trouxeram resultados imediatos, tanto que um dos entrevistados se posiciona assim: “continuamos a sair mal no ‘provão’ porque

arrumamos a parte física, *contratamos um corpo docente mais aprimorado*, mas ainda tínhamos resquícios de uma população de alunos que não tinha recebido essas mudanças” (Professor G; Grifos nossos). Novas preocupações e novos objetivos passaram a reordenar o cotidiano da instituição, o que um dos entrevistados expressa quando afirma que o “grande desafio da Faculdade hoje é conseguir que seu aluno reproduza no ‘provão’ o que aprendeu⁸⁵” (Professor D). Sobre essa nova forma de pensar o ensino, Dias Sobrinho analisa a suposição da correspondência mecânica entre aquilo que alguém mostra ter aprendido e o que lhe teria sido ensinado:

Se o importante é para os alunos passar nos exames e, para o curso, é classificar-se bem, alimenta-se, então, a tendência a ensinar aquilo que supostamente “vai cair na prova” (...) cria-se então a tradição das provas. Aí não importa muito a aprendizagem, mesmo porque esta em grande parte não se avalia, nem se mede. Importa o desempenho, este sim mensurável, ou seja, o resultado da prova (...) a formação fica reduzida à demonstração de elementos simples do conhecimento ou de habilidades desejadas que possam caber na métrica de um instrumento, deixando de lado a complexidade do fenômeno educativo. (Dias Sobrinho, 2000a, p. 137)

Esses novos referenciais postos para pensar o ensino superior passaram a nortear a instituição, tanto que, segundo um dos entrevistados, o maior desafio que a instituição tem para enfrentar, atualmente, é “fazer tudo o que não foi feito. É tratar bem o aluno. É levantar o nome da faculdade. É fazer a faculdade crescer. É vencer a concorrência” (Professor F). O processo de avaliação em curso vem propiciando um *rankeamento* das IES, instigando mais ainda uma concorrência acirrada no mercado educacional, porque “quem fecha a faculdade não é o MEC, [mas] os concorrentes. O aluno hoje é considerado um cliente. Temos que tratá-los bem” (Professor F). Nessa lógica, “o aluno hoje escolhe a instituição pelo o que ela oferece e se não mudarmos e não oferecermos alguma coisa diferenciada para eles, nós o perdemos” (Professor H). Ainda, a esse respeito, é oportuno acenar que “daqui a algum tempo, a faculdade vai ter que investir em ar condicionado, carteiras estofadas nas salas de aulas, porque o outro (o concorrente) o está fazendo... Então temos que acompanhar” (Professor C). Nesse novo desenho do ensino superior, fica clara a

subsunção ao econômico e na aproximação identitária cada vez maior dessas IES ao modelo das empresas prestadoras de serviços, o que é condicionado por novas formas de organização e de gestão, em um contexto de adensamento dos aspectos mercantis desse setor e do acirrado movimento de concorrência entre as IES, nunca dantes em tal

⁸⁵No Exame Nacional de Cursos em 2001, um aluno do curso de Administração de Empresas da FACH tirou o primeiro lugar no ENC, na Região Centro Oeste e o quinto, no âmbito nacional.

grau presenciado nesse nível de ensino. (Silva Jr e Sguissardi, 1999, p. 255)

Ao objetivar uma fatia do mercado educacional, é importante ressaltar a marca diferenciada que a Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas busca, igualmente no aspecto da localização. Ela está “situada no setor Sudoeste da cidade de Goiânia — capital do Estado (...), numa posição privilegiada (...), de fácil acesso, pois o setor foi projetado com amplas avenidas, tornando o percurso agradável sem a agitação das grandes cidades” (Faculdade Anhangüera, 2000, p. 150). A procura de um diferencial torna-se importante nesse novo contexto porque

é ele que atraí o aluno. Nosso diferencial é também nossa história. Não somos fruto desta expansão desenfreada que ocorreu a partir de 1996. Somos pioneiros. Temos nossa credibilidade. Temos um perfil diferencial do nosso curso. O curso de Direito deixou de ser um curso de Direito e passou a ser o curso de Direito voltado para os direitos do homem e da cidadania. O curso de Direito passa a ter uma feição diferenciada na sociedade. O curso de Economia está voltando-se para o agronegócios, buscando também se diferenciar. É se diferenciando que você busca o aluno. (Professor H)

Nesse processo, faz-se também necessário “o trabalho na mídia⁸⁶ para divulgar quem é a Faculdade Anhangüera” (Professor D). Também com essa lógica, outro professor explica que “houve um processo de mudança muito rápido na instituição, ou seja, mudamos em três anos o que não mudamos em vinte. Portanto, é necessário mostrar essa nova face no mercado. Precisamos estruturar um projeto de *marketing*” (Professor H). Tendo em vista esse processo de reformulação em curso, 1999 tornou-se, portanto, um marco na sua história, sendo possível, então, “dividir a história da Faculdade Anhangüera em dois momentos: antes e depois de 1999. Só após esta data começamos a trabalhar em cima do ‘provão’, com orientação muito séria de especialistas, trabalhando com pessoas que têm uma visão muito boa do sistema educacional brasileiro e montando um projeto de trabalho” (Professor A).

Nessa nova perspectiva, a contratação de um consultor tornou-se fundamental, porque é ele que “tem a noção do que acontece em Brasília, de quais são as políticas adotadas pelo governo. Temos a necessidade de receber o quanto antes as novidades, para nos prepararmos” (Professor A). As consultorias externas vêm se tornando imprescindíveis

⁸⁶Em 2001, a Instituição passou a utilizar o slogan “Por que você pensa”, estampado em todos os *folders*, camisetas, *banners*, dentre outros, agregando uma missão, um perfil que a diferencie das demais IES privadas.

para as IES privadas com fins lucrativos, uma vez que são elas que guiam os processos de mudanças das instituições. Sobre essa nova realidade, um professor explica:

as mudanças só ocorreram na instituição porque existia um consultor externo, uma vez que a coordenação pedagógica não conseguiria efetivar as mudanças. Estas demandam um investimento acima da média: remodelação da biblioteca, construção de novos blocos, criação de núcleos, contratação de professores com carga horária de quarenta horas, etc. Foi fundamental a contratação de uma pessoa com experiência nos processos de mudanças de outras instituições, inclusive em outros Estados. Essa trajetória respaldou suas idéias e trouxe segurança para empreender as modificações. (Professor H)

Sobre essa nova forma de buscar o seu processo de reestruturação, uma pesquisadora explica que o processo

está sendo desencadeado com mudanças pontuais, sem uma transformação em sua identidade de IES privada. Ocorreram mudanças, sem rompimento com o velho. As antigas formas de gestão acadêmica e pedagógica foram confrontadas com a necessidade de agilidade e flexibilidade administrativa, e a sua substituição por modernos padrões gerenciais só ocorreu após a contratação de uma consultoria externa. (Gomes, 2002)

O referencial de qualidade de ensino, o padrão de excelência, o diferencial em relação às demais IES passaram a ter como centro as avaliações efetivadas pelo Estado. Nessa nova lógica, um depoimento é ilustrativo:

Eu acho que o “provão” é ótimo, porque ele separa o joio do trigo. Está mostrando quem é quem. Quem é que está trabalhando e quem está embromando. Quem está ensinando e quem está brincando de ensinar. Eu estou contente no momento porque o padrão de avaliação da nossa instituição está provando que nós estamos avançando [em direção ao] nível “A”, em condições muito boas. O Curso Normal Superior que vamos oferecer obteve em todos os itens avaliação “A” e queremos manter esta nota em tudo. Isso significa que nossa instituição mudou. De dois anos para cá nossa biblioteca virou de cabeça para baixo. (Professor A)

Assim, as avaliações positivas alcançadas pelas IES passam a ser amplamente divulgadas, tornado-se elementos estratégicos na competição pelo mercado educacional⁸⁷.

As mudanças que ocorreram na instituição, visando a sua reestruturação em 2000 serão explicadas a seguir. Vale ressaltar que o movimento visa integrar-se à política

⁸⁷O *folder* de 2001 veiculou: “Recebendo investimento constante para a aquisição de novas obras e na ampliação do espaço de estudos, a biblioteca da Anhanguera é reconhecida pelo MEC com o seu conceito máximo ‘A’”. Outro encarte no mesmo ano: “Completamente integrado com o que há de mais atualizado em educação o Núcleo de Práticas Jurídicas da Faculdade Anhanguera, além de receber o conceito ‘A’ pelo MEC, é o verdadeiro fórum de desenvolvimento dos advogados de amanhã”.

de avaliação desencadeada pelo Estado. Nesse sentido, tornou-se necessário reestruturar: projeto pedagógico, quadro docente com titulação e regime de trabalho diferenciado, novas formas de gestão, investimentos para bibliotecas e para laboratórios, núcleos diversos integrados às coordenações de curso, novas opções de cursos, revista científica, dentre outros.

A reestruturação da coordenação vem propiciando uma política de renovação dos projetos pedagógicos e alterações das grades curriculares de acordo com as diretrizes curriculares formuladas pelo MEC. A coordenação pedagógica passou a contar com a presença de uma coordenadora e duas assessoras. Anteriormente, apenas uma pessoa era responsável por essa coordenação. No processo de mudança desenvolvido pela faculdade, a coordenação pedagógica assumiu a

mediação da mantenedora com a mantida, percebendo as necessidades que a mantida tem de mudar para estar de acordo com as políticas educacionais, como também a mediação dos dirigentes com os coordenadores e das coordenações com os docentes. Realiza o estudo da legislação educacional, acompanha a pesquisa de mercado e elabora projetos de implantação de novos cursos. Também acompanha, organiza e executa os projetos pedagógicos dos cursos e implementar relações pedagógicas na instituição. (Professor H)

Surgiu também a figura do Coordenador de Curso, no lugar do Chefe de Departamento, com a função de gerir e implementar as políticas do curso, sendo também o elo entre o aluno, a instituição e os professores, delineando-se uma nova forma de gestão. Todos os antigos chefes de departamento foram substituídos pelos coordenadores. Nota-se que os atuais coordenadores são mestres, com exceção do Coordenador do Curso de Ciências Contábeis, que é mestrando, situação inversa à de 1998, quando, dentre os chefes de departamento, apenas uma era mestranda e os demais, graduados e especialistas. Portanto, passou a ser exigida para as atividades de coordenação de cursos e núcleos a qualificação de mestre e/ou doutor. Nas condições de ensino são avaliados a titulação do coordenador de curso, o regime de trabalho.

Foi construída uma nova biblioteca com uma área total de 1.540 m², dividida em dois pisos de 770 m². Sua estrutura é composta por: acervo geral, acervo de periódicos, videoteca, duas salas de vídeo, sala para leitura informal, salão para estudo individual, quatro salas para estudo em grupo, seção de empréstimo, sala de pesquisa informatizada, recepção e guarda-volumes. Conta com oito funcionários, dentre eles, uma bibliotecária,

como coordenadora. A biblioteca disponibiliza acervo e serviços informatizados, funcionando em rede local por meio de módulo específico, denominado Sagres Acervo. O serviço de catalogação, empréstimo, consulta e reserva operam de forma integrada. Também trabalha com o sistema denominado *Quiosque*, que permite ao usuário acesso às informações do acervo, cadastrado por título, autor ou assunto, bem como possibilita, mediante senha pessoal, o auto-serviço de reserva, exclusão de reserva, consulta de situação de empréstimo e débito. As especificações das áreas em relação aos cursos oferecidos e seus respectivos títulos são: Administração — 1.115 títulos; Ciências Contábeis — 70; Direito — 1.822; Ciências Econômicas — 1.529; Processamento de Dados — 700; Ciências Exatas — 276 e Generalidades — 989. A biblioteca possui um acervo de 287 fitas de vídeo, das quais 220 são específicas da área de administração. O acervo da biblioteca pode ser visto nos quadros 9 e 10:

Quadro 9
Faculdade Anhangüera — Acervo da biblioteca (2001)

Áreas	Títulos	Volumes
Ciências Agrárias	06	06
Ciências Biológicas	36	53
Ciências da Saúde	25	33
Ciências Exatas e da Terra	849	1.316
Ciências Humanas	2.041	2.692
Ciências Sociais Aplicadas	12.775	15.600
Engenharias	08	08
Linguística, Letras e Artes	1.061	1.140
Total Geral	16.801	20.848

Fonte: Faculdade Anhangüera — Catálogo de cursos, 2001.

Quadro 10
Faculdade Anhangüera — Acervo de periódicos por títulos (2001)

Áreas	Nacionais	Estrangeiros
Ciências Agrárias	-	-
Ciências Biológicas	-	-
Ciências da Saúde	03	-
Ciências Exatas e da Terra	04	-
Ciências Humanas	13	-
Ciências Sociais Aplicadas	150	01
Engenharias	-	-
Linguística, Letras e Artes	03	-
Total Geral	173	01

Fonte: Faculdade Anhangüera — Catálogo de cursos, 2001

Entre 1998 e 2001, a biblioteca sofreu portanto, uma reestruturação radical. O espaço físico, em 1998, era de 588,06 m², passando para 1.540 m². Quanto ao acervo geral,

em 1998, era constituído por 9.017 títulos e 3.387 volumes, passando para 16.801 títulos e 20.848 volumes, em 2001. Sobre essa transformação, um dos entrevistados explica que

praticamente construiu-se uma nova biblioteca para atender todo o processo de mudanças da instituição, diante das exigências dos processos de avaliação. Nesta mesma lógica surgiu mudança na estrutura como o espaço para portadores de necessidades especiais (elevadores, banheiros) fruto dos processos de avaliação e da competição do mercado”. (Professor H)

Na avaliação das condições de ensino, a dimensão *instalações*, inclui três categorias de análise: instalações e laboratórios e a biblioteca. Essa última tem destaque no processo de avaliação. São verificados: instalação para acervo, para estudos individuais, para estudos grupais; livros; periódicos; informatização; base de dados; multimídia; jornais; revistas; horário e funcionamento; serviço de acesso ao acervo; pessoal técnico administrativo. Nos outros quesitos, como espaço físico, são analisados: salas de aula; instalações administrativas; instalações docentes; instalações da coordenação; auditório; instalações sanitárias (adequação e limpeza); condições de acesso para portadores de necessidades especiais e infra-estrutura de segurança; Quanto aos equipamentos: acesso a equipamentos de informática pelos docentes; acesso a equipamentos de informática pelos alunos; recursos audiovisuais e multimídia e existência de rede de comunicação científica.

O Quadro 11 mostra que a instituição reestruturou sua infra-estrutura tecnológica, passando a contar com cinco laboratórios de informática, conectados na *Internet*, instalados em espaços diferentes e cada um com uma área disponível de aproximadamente 72 m², ao passo que, em 1998, a instituição contava com apenas dois laboratórios, um deles utilizados por quatro cursos.

Quadro 11
FACH - Equipamentos de Informática

Laboratório	Equipamentos	Localização
01	16	Bloco A
02	17	Bloco B
03	21	Bloco B
04	25	Bloco C
05	25	Bloco C
Núcleos	05	Bloco B
Coordenação do Curso	01	Bloco B
Biblioteca	04	Bloco D
Sala de apoio ao professor de 40 horas	05	Bloco B

Fonte: Faculdade Anhangüera — Projeto Pedagógico do curso de Administração, 2000

Sobre o processo de reestruturação da instituição, um professor assim se

posiciona: “a concorrência foi ótima, porque incrementou a estrutura física, como por exemplo: motivou a criação de novos laboratórios e a ampliação da biblioteca. Se não existisse a concorrência, talvez a faculdade estivesse do mesmo jeito, porque ela tinha uma clientela certa” (Professor F).

Em 2000, foram implementados núcleos na Coordenação de Administração e de Direito. A primeira incorporou, na sua estrutura, quatro núcleos: Núcleo de pesquisa (Nupeca), cuja função é estimular a aprendizagem em pesquisa científica⁸⁸; Núcleo de Extensão (Neadm) com o objetivo de fomentar a interação entre a instituição e a sociedade, integrando as artes e a ciência no desenvolvimento social⁸⁹; Núcleo de Empreendedorismo, cujo objetivo é incentivar a criação de pequenos negócios, e sua atuação ocorre por meio da Empresa Júnior e da Incubadora de Empresa Tecnológica; Núcleo de Práticas Empresariais, com atividades referentes ao estágio supervisionado.

A Coordenação do Curso de Direito incorporou os seguintes núcleos: Núcleo de Pesquisa (Nuclex), cuja função é a de estimular o desenvolvimento das habilidades teóricas e práticas do corpo discente, interagindo a capacidade intelectual dos alunos com a realidade social, aliado ao apoio à comunidade, como também fomentar a interdisciplinaridade com outros ramos do conhecimento científico⁹⁰; Núcleo de Extensão (Nupec), para estimular estudos e pesquisas, incentivar a produção científica dos alunos e do corpo docente para desenvolver projetos relevantes na área jurídica. O projeto de iniciação científica, coordenado por esse núcleo, possibilita ao aluno receber da instituição um abono nas mensalidades no valor entre 25% a 50% de acordo com a quantidade de horas dedicadas à pesquisa. Possui um projeto de publicação os *Cadernos Jurídicos*,

⁸⁸Os trabalhos de iniciação científica propostos no ano de 2000 foram: Transição da gestão familiar para a gestão profissional; Estudo do clima organizacional da Faculdade Anhanguera; Levantamento do perfil do acadêmico de Administração; Perfil do egresso; Cadernos de Administração; Levantamento das competências para os administradores: um estudo da empregabilidade regional; Privatizações em Goiás; Comércio varejista em Goiânia e Revista da Faculdade Anhanguera (Faculdade Anhanguera — Projeto Pedagógico do curso de Administração, 2000).

⁸⁹Atividades que foram propostas para 2000/2001: Cursos de extensão em inglês instrumental, espanhol básico, Filosofia e ética; Seminários interdisciplinares; Seminários sobre encubadoras; Participação no Congresso Nacional de Administração - Conad; Participação no Pensar XXI; Projeto de Egressos; Rádio Aliança; Espaço Cultural; Semana do Calouro (Faculdade Anhanguera — Projeto pedagógico do curso de Administração, 2000).

⁹⁰As atividades propostas para o ano de 2000 foram: Rádio Aliança; Rádio K do Brasil; Editoria política do jornal Diário da Manhã; Preso cidadão; Direito da mulher; Semana jurídica; Semana de debates sobre concepção de Estado; Semana do calouro, Seminários multidisciplinares (Transporte Alternativo, Terceira Idade, Sistema Penitenciário, Código de Trânsito, Violência contra a Mulher); Cursos (As causas de excludentes de ilicitude e culpabilidade, Inglês instrumental para o Curso de Direito) (Faculdade Anhanguera — Projeto Pedagógico do curso de Direito, 2000).

visando a valorização de artigos, textos científicos, resenhas produzidas pelo corpo docente e discente do Curso de Direito⁹¹; Núcleo de Prática Jurídica (NPJ)⁹²; Atividades Complementares⁹³.

Sobre a implementação dos núcleos de pesquisa e extensão, um dos entrevistados explica que a instituição “está investindo na extensão. Quando à pesquisa, esta não traz o retorno da extensão e requer investimento muito maior. A pesquisa é muito incipiente, visando atender apenas a legislação” (Professor H). Em relação a esse modo de pensar o ensino superior, pode-se afirmar, com outros autores, que vem acontecendo a

acentuação da natureza privada das instituições e a busca de identidade singular diante da concorrência. Esta busca estaria conduzindo as IES privadas para caminhos comuns. O ensino continua sendo a atividade principal, secundada apenas circunstancialmente pela pesquisa. Esta, por dispendiosa, estaria sendo substituída, no setor privado, pela extensão, aqui entendida como pesquisa aplicada associada ao ensino e, em geral, desenvolvida na comunidade local em que a instituição se insere. (Silva Jr e Sguissardi, 1999, p. 236)

São importantes na avaliação das condições de ensino dos cursos a participação dos alunos em atividades como programas, projetos, atividades de iniciação científica, ou em práticas de investigação ou em atividades de extensão; a presença de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do estágio com professores orientadores; os convênios com outras instituições; os trabalhos de conclusão de curso.

A criação do NPJ foi motivada para substituir o antigo Escritório Modelo,

⁹¹Trabalhos de iniciação científica e produção científica previstos para 2000: Projetos de concessão de bolsas de estudos de iniciação científica, Meio ambiente e Direito, Projeto de catalogação de produção científica na área do Direito; Eficácia das penas alternativas em detrimento das privadas de liberdade; Viabilidade das formas autônomas e heterônimas de solução dos conflitos individuais e coletivos decorrentes das relações de trabalho; Exploração desordenada dos recursos hídricos de Caldas Novas e seus efeitos jurídicos e sócio-econômico; Hidrovia no Araguaia: reflexões sob o ponto de vista do direito agroambiental; Cadernos do Direito (Faculdade Anhanguera — Projeto Pedagógico do curso de Direito, 2000).

⁹²As atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) são: Pesquisas, Seminários, Trabalhos simulados, incluindo as práticas extra-processuais referentes as disciplinas do curso; Formação de processos simulados, com redação de peças profissionais e atos processuais, sendo, no mínimo, quatro processos civis, dois processos criminais e dois processos trabalhistas; Visitas orientadas aos Juizados Especiais, Foros, Tribunais Público Estadual, Federal e do Trabalho, Delegacias de Polícia, Sistema Prisional, Conselho Penitenciário, Sindicatos, Órgãos de registro público, etc; Assistência jurídica real à população carente; Análise de autos findos; Prática de atuação jurídica oral; Treinamento de negociações coletivas, conciliação, mediação e arbitragem nos sindicatos (Faculdade Anhanguera — Projeto Pedagógico do curso de Direito, 2000).

⁹³As Atividades consideradas complementares na formação do discente na coordenação do curso de Direito são: Monitoria; Disciplinas Extracurriculares; Participação em eventos na área jurídica; Projetos de extensão; Representação em atividades estudantis; Assistir defesas de conclusão do curso de Direito, de dissertação de mestrado e tese de programa de doutorado.

buscando, assim, atender às exigências formuladas pela Portaria MEC nº 1.886 de 30/12/94 ou a instrução normativa Ordem dos Advogados do Brasil/ Conselho Federal (OAB/CF) nº 3/97. Porém, a instituição só veio a implementar essas exigências requeridas para o curso de Direito em 2000. A portaria ministerial normatizou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de Direito, dentre as quais: art. 3º o curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias; art. 4º independente do regime acadêmico do curso, serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para as atividades complementares, dentre elas pesquisa, extensão, seminários, congressos, monitoria, iniciação científica; art. 5º cada curso manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso; art. 9º para conclusão do curso será obrigatório apresentação e defesa de monografia final, perante uma banca examinadora; art.10º § 1º – o núcleo de prática jurídica disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, ministério público etc, § 2º – as atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com entidades pública, empresariais, comunitárias, sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica ou juizados especiais que venham ser instalados nas dependências da IES; art. 11º as atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociação coletivas, arbitragens e conciliação, sob controle, orientação e avaliação do núcleo de Prática Jurídica; art.16. As diretrizes curriculares desta portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1996 nos cursos jurídicos (Brasil. Portaria ministerial, MEC nº 1.886 de, 30 de dezembro de 1994).

Em 1997, iniciou-se o Programa de Avaliação Institucional da Faculdade Anhangüera, fundamentado no Programa de Avaliação Institucional de Universidades Brasileiras. No ano de 2000, esse programa foi aprimorado por meio de um pré-projeto realizado no curso de Administração, intitulado-se Pesquisa de Clima Organizacional. Esta nova metodologia foi aplicada, em 2001, a todos os cursos, mediante a Avaliação do Perfil do Aluno Ingresso. Para o ano de 2002, são metas do Programa: averiguar as condições de oferta dos cursos; a qualificação dos docentes; o desempenho docente e discente no processo de ensino e aprendizagem; a produção acadêmica docente e discente;

o funcionamento dos cursos de graduação, seqüencial e pós-graduação; o serviço de apoio prestados aos discentes, docentes e funcionários administrativo (Faculdade Anhangüera — Projeto de Avaliação Institucional, 2002). Segundo o Professor H, “ o processo de avaliação é fruto da iniciativa da coordenação pedagógica e veio também atender uma das exigências do MEC, uma vez que, para a proposta de reconhecimento de curso, é exigido este tipo programa”.

Além dos cursos que a Faculdade Anhangüera já ofertava, em 2001, foi implantado o curso de Turismo com cem vagas anuais: cinquenta para o matutino e cinquenta para o noturno. A criação desse curso insere-se no processo de mudanças que a instituição vem promovendo. É parte delas, igualmente, a oferta de vagas no matutino.

A Revista Anhangüera foi criada também em 2001, visando oportunizar a publicação de trabalhos científicos do corpo docente e discente⁹⁴. Sua implementação torna-se importante no cenário da avaliação das condições de ensino dos cursos. Nesse mesmo ano, foi criado o Capex, visando incentivar as atividades de pesquisa e extensão, além do Núcleo de Prática Contábil, incorporado à estrutura da Coordenação de Ciências Contábeis, com a função de dar suporte às aulas práticas do Curso de Ciências Contábeis.

Em 2001, a faculdade implementou o programa próprio de pós-graduação *lato sensu* e Master Business Administration (MBA) e cursos superiores seqüenciais⁹⁵, os quais ficaram sob a coordenação do Centro de Pós-Graduação e Projetos Especiais (CPPE). Assim se justifica a importância desses cursos:

a sociedade contemporânea está marcada por [aceleradas] transformações (...). Esse processo [exige] mudanças na forma (...) como as organizações atuam... Sejam (...) de natureza privada, pública ou não governamental... [A] necessidade de contínuo monitoramento das transformações da sociedade (...) é um pré-requisito para uma administração eficaz e uma exigência para a capacitação de profissionais competitivos. As universidades também passam por um processo de ajuste contínuo... Embora sua função seja também a de formação de cidadãos eticamente comprometidos com o desenvolvimento social, não deixam de atuar (...) para o mundo do trabalho. Os *courses*

⁹⁴Está registrada no ISSN 1519-423X.

⁹⁵Os cursos seqüenciais são considerados como modalidade do ensino superior, em que o aluno, após ter concluído o ensino médio, poderá ampliar os seus conhecimentos, ou a sua qualificação profissional. Não se deve confundir esses cursos com a graduação, pós-graduação ou extensão. Os cursos seqüenciais não devem ser entendidos como uma abreviação da graduação, mas como uma alternativa de formação superior, para quem não deseja ou não precisa de um curso de graduação plena. Esses cursos não conferem titulação equivalente ao bacharel, tecnólogo ou licenciado. A legislação sobre cursos seqüenciais é: Portaria nº 612 de 12 abril de 1999; Portaria nº 514 de 22 de março de 2001; Resolução Câmara de Educação Superior (CES) nº 01 de 27 de Janeiro de 1999; Parecer nº 968/98 (CES), de 17 de dezembro de 1998 (Brasil. MEC.Sesu, 2002).

seqüenciais são uma forma de resposta das universidades às *novas tendências de um mercado de trabalho em constante mudança...* Hoje as empresas reconhecem que as pessoas são seus principais ativos, portanto, estão, dispostas a oferecer (...) uma gama de programas de aprendizado, incluindo cursos seqüenciais (...) que ajudarão o profissional a resolver os seus problemas cotidianos... [Estes] são alternativas encontradas para que as pessoas sejam competentes ao desenvolver seus trabalhos. Portanto (...) é fundamental que as universidades (...) façam parte desse processo. A FACH, visando atender a demanda (...) [em] Goiás, projeta a qualificação de profissionais e outros interessados. (Faculdade Anhangüera — Informativo dos Cursos Seqüenciais, 2001, s/p; Grifos nossos)

Sobre a justificativa de sua necessidade, observa-se, como se vê, uma tendência de vinculá-los à formação específica para as necessidades do trabalho em detrimento da proposta de uma educação continuada. Apesar das estratégias diversificadas utilizadas pelas IES, a propaganda baseia-se fortemente no atendimento às demandas do mercado de trabalho (Segenreich, 2000, p. 48). Um periódico local, no espaço reservado à Faculdade Anhangüera, apresenta argumentos que ilustram essa ótica

A exemplo da França e dos Estados Unidos, o Brasil está redirecionando seu ensino superior para aplicações voltadas para um mercado dinâmico e desafiador. Cursos rápidos, com processo seletivo simplificado, preços compatíveis com o poder aquisitivo da maioria da população, oportunidades de acesso rápido ao mercado e principalmente voltado para a realidade do mercado de trabalho. (Diário da Manhã, 11 jul. 2002, p.7)

Os cursos seqüenciais aparecem como um novo *filão* para a Faculdade Anhangüera no momento de acirrada disputa pelo mercado educacional e de várias exigências impostas pela legislação educacional. Vários motivos levaram a instituição a optar por essa nova modalidade de cursos, dentre as quais a de se encontrar em dificuldade para implementar novos cursos de graduação sobretudo na área de Administração, em virtude da regulamentação para a abertura de novos cursos estar diretamente vinculada às notas do ENC. A instituição que persistir com três notas *C* consecutivas não terá o direito de pleitear novos cursos na área. O curso de Administração da Anhangüera obteve D, C, C ao longo de três anos (1999, 2001 e 2002), ficando impossibilitada, no momento, de pleitear cursos novos nessa área. Os cursos seqüenciais surgem então como opção por serem ágeis, rápidos, flexíveis e em direta conexão com o mercado, e vêm possibilitando que a Faculdade atenda a determinadas demandas, como por exemplo, descontos nas mensalidades ou na inscrição, conforme o número de funcionários de uma empresa que se comprometer a fazer o curso, por meio de um convênio. Algumas iniciativas também vêm ocorrendo, com o objetivo de algumas empresas arcarem com as mensalidades de seus

funcionários. Segundo o depoimento de um professor, o curso seqüencial foi uma surpresa: “não sabíamos desse nicho. Pela necessidade de expandir optamos pelo seqüencial. Vamos fazer convênios para oferecê-lo fora, como por exemplo, em Anápolis, Uberlândia, Santa Catarina. Estamos vendendo o curso de *telemarketing*” (Professor A). A respeito das possibilidades que esse tipo de curso vem descortinando, Silva Jr. e Sguissardi chamam a atenção para a

mercantilização da educação superior brasileira: a referência identitária para as instituições desse setor é a empresa organizada de forma capitalista. Há uma busca da aproximação com o setor produtivo, não só devido à necessidade de ingressos orçamentários, mas, também, como parâmetro do que deve ser produzido pelas instituições de ensino superior. Há dessa forma, uma forte tendência à subsunção desse nível ao processo produtivo, ao econômico. (Silva Jr. e Sguissardi, 1999, p. 234)

O tabela 24 mostra o quantitativo de alunos por curso seqüencial. O curso de *Telemarketing* revelou-se o grande sucesso dessa nova modalidade de curso, recebendo, no mês de outubro, 418 alunos e, em novembro 602, ou seja, 44,02% a mais que no mês anterior. Transcorridos dois meses, a Faculdade Anhangüera conquistou por meio deles 1.482 novos alunos o que constitui um número extremamente significativo, considerando que a instituição conta com 2.852 alunos na graduação.

Tabela 26
Faculdade Anhangüera — matrículas dos cursos seqüenciais nos meses de outubro e novembro (2001)

Cursos	Matrícula/outubro	Matrícula/novembro	% nov/out.
<i>Telemarketing</i>	418	602	44,02
Regulamentação Ambiental	32	32	0,0
Calculo Trabalhista	32	30	-6,25
Gestão de pequenas Empresas	96	87	-9,37
<i>Web sites</i>	43	38	-11,63
<i>Linux</i>	37	35	-5,40
Total	658	824	25,23

Fonte: Faculdade Anhangüera — CPPE.

Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

Além dos cursos de graduação e seqüenciais, a Faculdade Anhangüera vem oferecendo cursos de pós-graduação *lato sensu*. *Master Business Administration* (MBA) constituí-se denominação freqüente de cursos que integram a área do conhecimento da Administração. A Resolução da Câmara de Ensino Superior (CES) — Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1 de 3 de abril de 2001, permite que cursos de especialização *lato*

sensu possam ser chamados de MBA. O termo MBA tornou-se um apelo comercial atraente, por passar a impressão de moderno, de inovador. Um dos entrevistados assim se posicionou sobre a importância dos cursos de especialização: “a expansão é a sobrevivência. Você tem que oferecer cada vez mais. Existem áreas que podem expandir e áreas em que a expansão não é possível. A graduação tem limite. A pós-graduação é quase infinita” (Professor A).

A tabela 27 mostra o quantitativo das matrículas no curso de pós-graduação e sua evolução entre setembro e novembro/2001.

Tabela 27
Faculdade Anhangüera — Matrículas em cursos de pós-graduação nos meses de setembro a novembro (2001)

Cursos	Matri./ set.	Matri./out.	Matri./Nov.	% set/nov.
Recursos Humanos	22	32	27	22,73
Orientação a Objetos e <i>Internet Marketing</i>	35	44	42	20,00
<i>Marketing</i>	25	33	32	28,00
Direito Ambiental	10	23	24	140,00
Total	92	132	125	35,87

Fonte: Faculdade Anhangüera — CPPE.

Os percentuais foram calculados pela autora do trabalho.

O crescimento das matrículas no curso de Direito Ambiental foi de 140%. Além desse dado muito significativo, os demais, referentes à matrícula nos demais cursos, sinalizam um crescimento expressivamente satisfatório.

O movimento de expansão da Faculdade Anhangüera, atualmente, direciona-se para os cursos de pós-graduação *lato sensu*, para os cursos seqüenciais e para a criação de cursos na área de tecnologia, projetados para 2002. A lógica da implantação desses cursos, segundo um dos entrevistados, reside no fato de

que são cursos mais rápidos, a instituição passa a receber um público maior. Por exemplo, em vez de o aluno ficar quatro anos fazendo Administração, ele pode fazer Tecnologia em Gestão Administrativa e formar-se com três anos. Tem se exigido que o aluno esteja preparado o mais rápido possível. Portanto, se a sua instituição oferecer apenas cursos de cinco e quatro anos, ela vai perder o aluno para uma instituição que ofereça um curso mais rápido. (Professor H)

A instituição vem implementando o Projeto de Egressos desde 1998. A importância do projeto revela-se estratégica, por desenvolver atividades de inclusão e formação de ex-alunos, “tendo em vista uma permanência continuamente qualificadora de

sua inserção social e acadêmica no mercado jurídico de trabalho”. Nesse sentido, “o curso de pós-graduação tem a preocupação de oferecer cursos de especialização nas áreas de interesse dos egressos”. Cabe ressaltar que a iniciativa vem conseguindo sucesso com os ex-alunos, público-alvo da pós-graduação (Faculdade Anhangüera — Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2000, p.53).

Se em determinado momento de sua história a faculdade conquistou em especial um alunado trabalhador, que precisava de uma escola que funcionasse à noite, a nova conjuntura vem demonstrando a necessidade de se atingir uma clientela mais ampla, com a oferta de uma variedade de *produtos* (cursos) que possam ser endereçados a públicos distintos e específicos. Portanto, os empresários das IES privadas, incluindo-se entre eles, os da Faculdade Anhangüera, sentem-se pressionados, pela concorrência acirrada a que estão sujeitos a demonstrar a natureza privada de suas instituições. Silva Jr. e Sguissardi assinalam: a “mercantilização do setor e de sua reconfiguração produzida tanto pela legislação quanto pela política concebida para este segmento socioeconômico, vêm-se obrigados a tornar cada vez mais explícita no âmbito legal e administrativo sua natureza privada” (Silva Jr e Sguissardi, 1999, p. 223).

Assim, a graduação, a pós-graduação (especialização/MBA), os cursos superiores seqüenciais e os cursos da área de Tecnologia são importantes por ampliar a oferta que a instituição pode oferecer ao mercado educacional. Ao focar a graduação especificamente, pode-se ainda perguntar sobre a clientela que a Faculdade Anhangüera vem recebendo. Na graduação, observa-se o fenômeno da inadimplência que vem aumentando significativamente, o que, segundo os entrevistados, em determinados meses, ultrapassa a casa dos 50%. Um professor afirma que “a expansão do ensino superior criou a ilusão nas pessoas do acesso a este ensino, mas essa ilusão dura pouco, porque ele percebe em poucos meses que não pode arcar com este ônus” (Professor H).

Segundo levantamento realizado pelo Núcleo de Extensão da Coordenação do Curso de Administração com os alunos do primeiro período dos cursos, a Faculdade vem recebendo majoritariamente o aluno que trabalha, e que representa 72,30%. Caso considere a totalidade, 48,50% dos alunos trabalham quarenta horas semanais, e 32,50% mais de quarenta. A renda familiar de 42,% deste alunado pode ser estimada entre dois e cinco salários mínimos e, de 32,60%, entre seis e dez mínimos. Cabe acrescentar que, segundo esse levantamento, a Faculdade Anhangüera continua ainda recebendo um número

expressivo de alunos na faixa de 21 a 35 anos (54%). Os dados também demonstram a presença marcante de um alunado que interrompeu os estudos por um determinado período, sendo expressivo o percentual dos que interromperam os estudos por, pelo menos, três anos (46,2%).

A pesquisa também demonstra que existem diferenças significativas entre as características dos alunos de acordo com o curso escolhido. As diferenças observadas entre o curso de Direito e o de Ciências Contábeis são ilustrativas — 51% dos alunos do primeiro e 83,70% do segundo são trabalhadores; os alunos do curso de Direito têm melhores condições econômicas, uma vez que apenas 25,30% de seus alunos percebem de dois a cinco salários, ao passo que mais da metade 51,50% dos alunos do curso de Ciências Contábeis têm essa mesma remuneração. No curso de Direito, 50,50% dos alunos possuem entre 17 e vinte anos e em Ciências Contábeis, 62,40% dos alunos possuem de 21 a 35 anos. Essas informações levam a inferir que a escolha do curso é influenciada pelas condições sócio-econômicas do aluno.

Os percentuais apresentados levantam características significativas da grande maioria dos alunos do primeiro período da graduação: provêm das classes trabalhadoras, com uma carga de trabalho longa e uma renda familiar de subsistência. O fato de grande parte ser constituída de alunos mais velhos e de terem abandonado os estudos por um período de tempo pode ser explicado pela lógica da sobrevivência. Vale dizer, que a volta aos estudos fica subordinada às reais condições sócio-econômicas dos alunos, revelando o caráter ideológico da concepção (neo)liberal de educação preconizada pelas políticas educacionais.

CONCLUSÃO

A Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas, projeto idealizado por oito mentores intelectuais, concretizou-se em um momento histórico significativamente favorável, uma vez que o Estado brasileiro possuía como projeto político, expandir o ensino superior com contenção das despesas públicas. Neste contexto, as IES privadas surgiram como as legítimas opções de novas vagas nesse nível de ensino. Esta tendência foi entendida com grande perspicácia pelos mentores da mantenedora da faculdade estudada, por perceberem esse movimento ainda incipiente no país (a AGE foi fundada em 1971) como um excelente negócio. Foram os pioneiros por implementar uma instituição na capital do estado de Goiás, nos mesmos parâmetros da grande maioria das IES privadas que surgiam, ou seja, organizou-se na forma de estabelecimento isolado e assumiu a postura gerencial-mercadológica, em contraposição ao ensino público e confessional consolidados, difundindo uma concepção diferenciada de ensino superior, iniciando a formação de um *ethos* empresarial nesse nível de ensino.

Da sua implantação (1973) até 1998 (ano do Jubileu de Prata) seus mentores buscaram consolidar e expandir a instituição, segundo as necessidades por eles percebidas. Na fundação da instituição, foram implementados três cursos de graduação — Direito, Administração de Empresas e Ciências Contábeis. Em 1978, foi criado o Colégio Anhangüera com o objetivo de otimizar o espaço físico da faculdade e formar os seus futuros alunos da graduação. Em 1988, criaram mais dois cursos — Processamento de Dados e Economia — além de ampliação de vagas dos cursos existentes.

No decorrer dos anos 80, os mentores da AGE buscaram acompanhar o movimento de expansão e interiorização do ensino superior em Goiás, fundando instituições de ensino superior em Catalão, Jataí e Luziânia. O projeto inicial objetivava a criação de uma universidade *multicampi*. Apesar de não obterem êxito com a implementação dessa universidade, que teria como matriz a Faculdade Anhangüera, alguns membros da AGE permaneceram como proprietários das mantenedoras das IES dos municípios referidos.

Na década de 1990, almejaram transformar a Faculdade Anhangüera de estabelecimento isolado em universidade, como também, pleitearam o reconhecimento de outros cursos de graduação, apesar de não obterem êxito. Nesse período, implementaram os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em convênio com uma outra instituição. A busca da consolidação da instituição, na ótica dos mentores da mantenedora, vem ocorrendo pelo processo de expansão e pela conquista do mercado, que se traduz, na sua concepção na própria sobrevivência da instituição. A Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas foi, além de pioneira, a única instituição de ensino superior, de perfil empresarial, mantida em Goiânia, por mais de 15 anos. Em 1996, essa faculdade foi submetida ao Exame Nacional de Curso, proposto pelo Ministério da Educação.

O final da década de 1990 foi marcante para a história da Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas. Ela passou a sofrer os reflexos da acirrada concorrência do mercado educacional e a divulgação dos resultados do Exame Nacional de Curso. O rápido aparecimento de várias instituições de ensino superior na cidade de Goiânia refletiu-se na demanda de candidatos, forçando-a a repensar novas formas de atrair sua clientela. A existência de um mercado educacional *benevolente*, em passado recente, em razão de existir uma significativa demanda de candidatos por vagas ao ensino superior, gestou um quadro de acomodação por parte dos mentores da mantenedora, no que diz respeito a investimentos em estrutura física, biblioteca, laboratórios, na qualificação do corpo docente, nos aspectos didáticos pedagógicos, na parte administrativa, na oferta de novos cursos. Esses fatores associados à promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), pressionaram a Faculdade Anhangüera para readequar-se às novas condições impostas pela legislação, sob pena de ver suas portas fechadas, caso tais exigências *não* fossem cumpridas.

O ano de 1999 significou, para a instituição, um momento delicado, por encontrar-se com quatro avaliações consecutivas 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 no processo seletivo com várias instituições de ensino superior 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.

Nos anos de 2000 e 2001, as mudanças passaram a fazer parte do cotidiano da instituição, visando a sua reestruturação às exigências da nova legislação e da disputa pelo mercado educacional. A estrutura física da instituição passou a ser continuamente ampliada e remodelada, com a construção de novos blocos. Remodelou-se a biblioteca com ampliação do espaço físico, com a aquisição de novo acervo, com a informatização, com a contratação de funcionários. Instalaram-se novos laboratórios com computadores e *internet* para todos os cursos. Contratou-se um corpo docente com titulação de mestres e doutores. Reestruturou-se o regime de trabalho, com a contratação de professores com regime integral e parcial. Implantou-se o Plano de Carreira do corpo docente e um novo processo de contratação. Incrementou-se a Avaliação Institucional. Introduziu-se o coordenador de curso em substituição aos chefes de departamentos. Implementou-se os núcleos de pesquisa e extensão nas coordenações dos cursos de Direito e Administração. Reestruturou-se a coordenação pedagógica que passou a ser a mediadora entre a mantenedora e a mantida. Introduziram-se mudanças no gerenciamento da instituição. Contratou-se um consultor externo para auxiliar na condução da política interna e externa da faculdade. Implantou-se um programa próprio de pós-graduação e cursos superiores sequenciais. Iniciaram-se projetos de cursos na área de tecnologia.

As modificações introduzidas na estrutura da faculdade ocorrem à medida em que foram se tornando importantes para recuperar os conceitos negativos obtidos nas avaliações do Exame Nacional de Curso e nas condições de oferta dos cursos, capitalizadas pela mídia para enfrentar a concorrência das outras IES. A pesquisa e a extensão são novidades na faculdade, bem como a contratação de professores em regime integral e parcial, sobretudo nos cursos de Direito e Administração. As IES privadas em Goiânia, de modo geral, vêm delineando um perfil semelhante quanto à necessidade de imprimir uma marca que as diferencie das demais; de buscarem professores qualificados

no mercado, para se desobrigarem de investir em uma política de capacitação; de focarem o ensino, e trabalharem com a pesquisa e a extensão em cumprimento à legislação; da necessidade da expansão contínua de *novos produtos*.

O momento atual desafia, mais uma vez, os mentores da mantenedora a demonstrarem sagacidade para estar à frente dos demais empresários da educação, antevendo as novas tendências, por meio do olhar gerencial mercadológico. A implantação do curso superior seqüencial poderá representar esse novo passo, uma vez que as IES privadas com fins lucrativos em Goiânia ainda não implantaram essa nova modalidade de ensino superior e a Faculdade Anhangüera, mais uma vez, é uma pioneira. O incremento da pós-graduação *lato sensu*, bem como a busca de implantação de cursos na área de tecnologia, com período menor de duração que a graduação, são também saídas sinalizadas pela instituição com a intenção de expandir para sobreviver, norteadas pelo movimento imposto pelo mercado.

A reestruturação nessa nova realidade diante das exigências crescentes do processo de avaliação e da concorrência mercadológica vêm colocando o curso superior seqüencial como um *produto* importante nesse contexto, bem como os cursos de pós-graduação *lato sensu* e o projeto dos cursos na área de tecnologia. Esses não sofrem o mesmo processo de avaliação dos cursos de graduação; são cursos de curta duração, permitindo um fluxo maior de alunos. Vêm revelando serem expressivamente atrativos pois são endereçados a uma clientela específica, ou seja, alunos que desejam aperfeiçoar assuntos diretamente ligados à sua área de atuação profissional e permitem o aproveitamento do quadro docente com titulação. A visão precursora e empreendedora que os mentores da mantenedora da Faculdade Anhangüera demonstraram ter na época de sua implantação é recuperada, podendo ser visualizada na nova expansão que vêm empreendendo. Esse movimento de expansão pode ser visto, ainda, como fruto da lógica dos parâmetros que regem o caráter privado e mercadológico que perpassa a sociedade globalizada. Essa expansão pode representar uma nova saída proposta por uma instituição privada com fins lucrativos, que está inserida historicamente no atual paradigma de produção capitalista e na reforma da administração do Estado.

Esse processo vem ocasionando um grande acirramento entre as IES privadas na disputa pelo mercado educacional, na conquista de uma clientela que deverá ser *ampla e heterogênea* (alunos trabalhadores ou não, faixas etárias diversas, interesses heterogêneos)

para uma oferta de *produtos* de vários formatos (graduação, pós-graduação, cursos sequenciais) que também possuem preços e processos seletivos diferenciados.

Essa realidade vem permitindo a formação de um corpo discente heterogêneo na Faculdade Anhangüera. Determinados cursos de graduação recebem alunos de renda familiar mais elevada e de uma faixa etária mais baixa e outros concentram alunos de uma renda significativamente menor e de uma faixa etária maior. A existência de um percentual significativo de alunos com uma renda familiar reduzida vem refletindo-se nos índices de inadimplência elevados que a instituição vem apresentando. Esta problemática requer futuros estudos, uma vez que vem se traduzindo em um fenômeno não apenas particular, mas de âmbito nacional.

A Faculdade Anhangüera durante sua história, sempre ofertou cursos de graduação no turno noturno. Apesar de, em 2001, ter implementado um pequeno número de vagas no matutino, continua demonstrando uma tendência (pelo menos em curto prazo) para continuar sendo uma instituição que abre suas portas à noite, para receber, sobretudo, alunos trabalhadores. Também vem adequando o seu ensino ao referencial do Exame Nacional de Curso, que passou a ser um dos instrumentos fundamentais para a manutenção e ampliação dos cursos de graduação.

A expressiva expansão do ensino superior preconizada pelo Estado, especialmente pelo setor privado, gerou inúmeras vagas. Mas essas vagas não vêm solucionando o problema do acesso ao ensino superior, uma vez que muitos potenciais candidatos não possuem condições financeiras para arcar com as despesas das mensalidades. Nesse processo, de um lado está presente uma concepção neoliberal de educação, colocando o ônus da conquista por uma vaga no ensino superior na responsabilidade do aluno; de outro, lida-se com a educação como um *negócio* e considera-se o aluno um *cliente*. Nesse cenário, a expectativa da educação superior pública e gratuita como direito do cidadão perde espaço, em virtude da desobrigação crescente do Estado com a educação e simultaneamente, ganha fôlego o setor privado, em detrimento do público. O processo de expansão do ensino superior brasileiro proposto pelo Estado, sobretudo no setor privado, vem não só diminuindo o espaço dos direitos públicos, mas sujeitando cada vez mais, o movimento da educação à subsunção da produção econômica. Um novo modo de pensar o ensino superior está posto. O espaço social da educação passa, infelizmente, a reger-se pela racionalidade virulenta da expansão do capital.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, João Roberto Moreira. In: Brasil. Lei n 4.024/61. *A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1997.

AZEVEDO, Leda Maria Ferreira de. *O estágio supervisionado: análise crítica*, 1980. Dissertação de mestrado — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

BALDINO, J.M. *Ensino superior em Goiás em tempos de euforia — da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*, 1991. Dissertação de mestrado — Universidade Federal de Goiás (UFG).

BELONNI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

BRASIL. 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. *Legislação federal e marginalia*. São Paulo: Lex Editora, v. 32, p. 1433, out./nov./dez. 1968.

_____. MEC. CFE, 1972. Parecer nº 71.436/72 — Sese aprovado em 12 dez. 1972; processo nº 1.155/72. (documento consultado no Nedesc)

_____._____, 1972. Parecer nº 1.36/72. (Documento consultado no Nedesc)

_____._____, 1972. Parecer nº 1.098/72, da Câmara do Ensino Superior (Cesu) aprovado 3 out. 1972 — processo nº 1.155/72. (Documento consultado no Nedesc)

_____._____, 1987. Parecer 536/87 aprovado em 6 jul. 1987; processo 23001.001196/86-34. (Documento consultado no Nedesc)

_____._____. Relatório da Comissão de Inquérito Administrativo, processo n

23.000.016253/94-91, Brasília, 31 mar. 1995. (Documento consultado no Nedesc)

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Marcos legais*. 2. ed. Brasília, p. 53, 1999. **ou** *Legislação federal e marginalia*. São Paulo: Lex Editora, v. 60, t. 2, p. 3719, dez. 1996.

_____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. *Legislação federal e marginalia*. São Paulo: Lex Editora, v. 60, p. 2346, nov./dez. 1996.

_____. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta o sistema superior de ensino. *Legislação federal e marginalia*. São Paulo: Lex Editora, v. 61, p.2504, jul./ago. 1997.

_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Revoga o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 e regulamenta o sistema de ensino superior de educação. *Legislação federal e marginalia*. São Paulo: Lex Editora, v. 65, p. 3126, jul. 2001.

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

_____._____, 1994. Portaria Ministerial nº 1.886, 30 dez.1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de Direito (acervo da Faculdade Anhanguera).

_____._____. Portaria nº 1.357/02. Reconheceu o curso de Turismo da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 9 jul. 2001.

_____._____. Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior (Deaes). *Manual Geral de avaliação das condições de ensino*. Brasília, 2002.

_____._____. Secretaria do Ensino Superior (Sesu), 2002. Avaliação das condições de oferta. Disponível em: <www.Mec.gov.br/sesu/ofertas.shtm>. Acesso em: jul. 2002.

_____._____._____, 2002. Legislação sobre cursos sequenciais. Disponível em <www.mec.gov.br/sesu/cursos/sequen.shtm>. Acesso em abr. 2002.

_____._____. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). *Evolução do ensino superior de 1980-1998*. Brasília, 1998.

_____._____._____. *Evolução do ensino superior de 1994-1998*. Brasília, 1999.

_____._____._____. Censo do ensino superior de 1999. Brasília, 1999.

_____._____._____. Censo do ensino superior de 2000. Brasília, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à História*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CASTRO, Maria Helena de. *Evolução do ensino superior: 1989-1998*. Brasília: INEP, 2000.

CASTRO, Cláudio Moura. Ponto de vista. *Veja*, São Paulo, 23 jan. 2002, p.18

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: Sguissardi, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. *Universidade e Sociedade*. Brasília, vol. 10, n. 21, pp. 92-101, jan/abr 2000a.

_____. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Hégio (org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.

CORBOCCI, Paulo. Crescimento de vagas nas IES. In. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 10 mar. 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.) *Universidade em ruínas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.101, p. 20-49, jul. 1997.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hégio (org.) *Universidade em ruínas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases na educação nacional? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.101, p. 3-19, jul.1997.

_____. Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: D&A, 2000.

DELEGACIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO (Demec/Go). Goiânia. Ofício do Delegado do MEC em Goiás para Dra Orlanda Luiza de Lima Ferreira, nº 000439, protocolado em 27 mar. 1987. (Documento consultado no Nedes)

_____. Goiânia. Relatório da comissão especial para o fim de acompanhar o levantamento dos alunos do curso de Markentig da Faculdade Anhangüera, 14 abr. 1980. (Documento consultado no Nedes)

_____. Goiânia. Relatório de acompanhamento das atividades da Faculdade Anhangüera, 13 dez. 1984. (Documento consultado no Nedes)

_____. Goiânia. Relatório de acompanhamento das atividades da Faculdade Anhangüera, 28 dez. 1984. (Documento consultado no Nedesc)

DELEGACIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO (Demec/Go). Goiânia. Relatório de acompanhamento das atividades da Faculdade Anhangüera, 25 mai. 1995. (Documento consultado no Nedesc)

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In TRINDADE, Héglio (org.) *Universidade em ruínas*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000b.

DIÁRIO DA MANHÃ. Goiânia. *Ameaça de fechamento de cursos*. 21 dez. 2000.

_____. Goiânia. *Notícias da Faculdade Anhangüera*. 11 jul. 2002

DI PIETRO, Maria Sylvia. *Direito administrativo*. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

DOURADO Luiz Fernandes. *Expansão e interiorização do ensino superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público*, 1987. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFJR).

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

_____. 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.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

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

FACULDADE ANHANGÜERA. *Regimento*. Aprovado pelo conselho Federal de Educação (CFE) pelo parecer nº 1.843/77 (Brasil, MEC. CFE, 1972).

_____. *Catálogo do Jubileu de Prata*. Goiânia, 1998.

FACULDADE ANHANGÜERA. *Projeto pedagógico do Curso de Administração de Empresas*. Goiânia, 2000.

_____. *Projeto pedagógico do Curso de Direito*. Goiânia, 2000.

_____. *Projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis*. Goiânia, 2001.

_____. *Projeto pedagógico do Curso Economia*. Goiânia, 2000.

_____. *Projeto pedagógico do Curso de Turismo*. Goiânia, 2001.

_____. *Projeto pedagógico do Curso Normal Superior*. Goiânia, 2001.

_____. *Projeto de avaliação institucional*. Goiânia, 2002.

_____. *Informativo dos cursos seqüenciais*. Goiânia, 2001.

FACULDADE ANHANGÜERA. Ofício nº 21/81 enviado a Demec/Go em 13 mar. 1981. (Consultado no Nedesc)

_____. Ofício nº 163/86 enviado a Demec/Go em 6 agos. 1986. (Consultado no Nedesc)

_____. Ofício nº 152/94 enviado a Demec/Go em 13 dez. Goiânia, 1994. (Consultado no Nedesc)

_____. *Plano de carreira e qualificação docente*. Goiânia, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. A universidade do Brasil - um itinerário marco de lutas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 10, jan/abr. 1999.

FACEIRA, Lobélia da Silva. A política educacional no contexto neoliberal. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 22, p.77-83, nov. 2000.

FOLHA DE S. PAULO. *Não regulamos guerra de mercado*. São Paulo, 8 jul. 2001.

FONSECA, Dirce Mendes da. *O pensamento privatista em educação*. São Paulo: Papyrus, 1992.

_____. O ensino superior privado no Brasil. *Universidade e Sociedade*. Brasília. Ano II, nº 3, jun. 1992a.

FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. *A claridade da noite*. São Paulo: Cortez, 1998.

GERMANO José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GOIÁS. Agência Goiana de Desenvolvimento Industrial e Mineral (Agim). *Programa de desenvolvimento industrial de Goiás*. Investir em Goiás. Goiânia, 2001.

GOIÁS. Secretaria da Educação (SEE). *Educação em Dados*. Goiânia, 2001.

_____._____. Superintendência de Planejamento e Programação. *Dados preliminares do*

censo de 2001. Goiânia, 2001.

GOIÁS. Secretaria do Desenvolvimento e Planejamento (Seplan). Indicadores Econômicos. Séries estatísticas básicas. *Economia e Desenvolvimento — conjuntura socioeconômica de Goiás*. Goiânia, ano 2, nº 6, p. 3-35, jan./mar, 2001.

GOMES, Maria Antônia. *A expansão e a reconfiguração do ensino superior privado nos anos 90: o caso do município de Goiânia*, 2002. Dissertação de mestrado — Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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.

_____. O ensino superior privado no Distrito Federal. *Cadernos de Pesquisa*. nº 102, p. 157-186, nov. 1997.

MARTINS, Geraldo Moisés. Pós-graduação *stricto sensu* e a capacitação docente no setor particular: panorama, dificuldades e perspectivas. *Estudos*. Abmes. Brasília, ano 18, p: 41-73, n. 28, Abmes, dez. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social — teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto e MINTO, César Augusto. Da educação superior na LDB — uma análise. *Universidade e Sociedade*. Brasília, ano 7, n. 15, p. 65 - 75, fev. 1998.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

_____. *A Informação Goyana: seus intelectuais, as histórias e a política em Goiás (1917-1935)*, 1998. Tese de Doutorado — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC/SP).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, Romualdo Portela de (orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil *In: CATANI, Afrânio Mendes e DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.) Universidade pública — políticas e identidade institucional*. Campinas: Autores Associados, 1999.

PAMPLONA, Marco Antonio Vilela. A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica. *Educação e Sociedade —(Cedes)*.Vol 3. São Paulo, Cortez e Autores Associados.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. *In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e GRAU, Nuria Cunill (orgs.) O público não estatal na reforma do estado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. *In: BRZEZINSKI, Iria (org.) LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. São Paulo: Cortez, 2000.

POPULAR, O. *Provão: a maioria dos formandos não acertou nem metade das questões formuladas*. Goiânia, 20 dez. 2000.

_____, O. *Mec vai acelerar fechamento de cursos*. Goiânia, 4 jul. 2001.

_____, O. *Indústria do conhecimento*. Goiânia, 10 mar. 2002.

REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil — o setor privado*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. *In: BRZEZINSKI, Iria (org.) LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. São Paulo: Cortez, 2000a.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O papel dos cursos sequenciais e diferenciação do ensino superior. *In: SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA JR. João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

_____. 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, nº 10, p.33-56, jan/fev/mar, 1999a.

_____. Educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. *In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: Sguissardi, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

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

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* *Política educacional*. Rio de Janeiro: D&A, 2000.

SPÓSITO, Marília Pontes (coord.) *O trabalhador-estudante — um perfil do aluno do curso superior noturno*. São Paulo: Loyola, 1989.

TRINDADE, Hélió. As universidades frente à estratégia do governo. In: TRINDADE, Hélió (org.) *Universidade em ruínas*, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEJA. *Sem punir as faculdades ruins, o provão vira uma bússola do que há de melhor e pior no país*. São Paulo, 27 dez. 2000.

_____. *Recorde histórico — proliferam as novas faculdades e o número de universitários nunca foi tão grande*. São Paulo, 20 dez. 2000.

_____. *Contexto*. São Paulo, agosto. 2001

_____. *Veja. Fim da farra — Mec suspende abertura de novos cursos superiores*. São Paulo, 13 jun, 2001.

_____. *A popularização da educação chegou ao 1º e ao 2º grau. O 3º deixou a desejar*. São Paulo, 5 jun. 2002.

_____. *A educação e renda*. São Paulo, 3 jul. 2002.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (UCG). *Construindo uma proposta de formação superior aberta e a distância*. Goiânia, Jul. 1999.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (UCG)/CCN. *Indicadores sociais de economia. Goiás em números 1998*. Goiânia, 1998.

Anexos

ANEXO I

PROCESSO SELETIVO DE 2001/1 E 2001/2 — CURSOS OFERTADOS PELAS IES NA CIDADE DE GOIÂNIA

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Processo seletivo de 2001		
Cursos	Vagas	Turnos
Engenharia da computação, Matemática (lic.), Biologia (lic.), Direito, Geografia (lic.), História (lic. e bach.), Pedagogia, Desing de moda.	301	Noturno
Cursos variados nas áreas de biológicas e exatas	810	Integral
Cursos variados de licenciaturas e bacharelados, Comunicação, Direito e Artes.	851	Matutino
Cursos de licenciaturas, Comunicação e Artes.	330	Vespertino
Total de Vagas	2.292	

Fonte: UFG — Edital do exame vestibular de 2001

A instituição realiza um único processo seletivo anual.

A instituição oferece 2.292 vagas anuais.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet)

Processo seletivo de 2001/1		
Cursos	Vagas	Turnos
Geomática – Agrimensura	30	Noturno
Geomática – Sensoriamento remoto	30	Matutino
Eletromecânica – produção industrial	30	Noturno
Construção civil – planejamento e construção de edifícios	20	Matutino
Construção civil – infra-estrutura de vias	20	Noturno
Química industrial – química agro-industrial	40	Noturno
Telecomunicações – rede de computadores	25	Matutino
Meio ambiente – gestão ambiental	40	Noturno
Hotelaria – gestão hoteleira	40	Matutino
	40	Noturno
Turismo – gestão turística	40	Matutino
	40	Noturno
Transportes – planejamento de transportes	40	Noturno
Total de vagas	500	

Fonte: Cefet — Edital do exame vestibular 2001/1.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet)

Processo Seletivo de 2001/2

Cursos	Vagas	Turnos
Geomática – Agrimensura	30	Noturno
Geomática – Sensoriamento remoto	30	Matutino
Indústria – produção industrial	30	Noturno
	25	Matutino
Construção civil – planejamento e construção de edifícios	20	Matutino
	20	Noturno
Construção civil – infra-estrutura de vias	20	Noturno
Química industrial – química agro-industrial	40	Noturno
Telecomunicações – rede de comunicação	25	Matutino
	25	Noturno
Meio ambiente – gestão hoteleira	40	Matutino
	40	Noturno
Turismo – gestão turística	40	Matutino
	40	Noturno
Transportes – planejamento de transportes	46	Noturno
Total de vagas	511	

Fonte: Cefet — Edital do exame vestibular 2001/2.

A instituição realiza dois processos seletivos anuais.

Os cursos superiores de tecnologia em turismo: gestão turística - de tecnologia em Hotelaria - gestão Hoteleira – têm caráter especial, sendo ministrados em parceria com o caixa escolar do Cefet-Go e, por isso, parte de seus custos é repassada aos alunos em forma de mensalidade.

A instituição oferece 1.011 vagas anuais.

Escola Superior de Educação Física (ESEFEGO – UEG)

Processo seletivo de 2001/1

Cursos	Vagas	Turno
Educação Física	30	Matutino
	30	Vespertino
Fisioterapia	30	Vespertino
Total de vagas	90	

Fonte: Secretaria da instituição.

Escola Superior de Educação Física (ESEFEGO – UEG)

Processo seletivo de 2001/2

Cursos	Vagas	Turnos
Educação Física	30	Matutino
	30	Vespertino
Fisioterapia	30	vespertino
Total de vagas	90	

Fonte: Secretaria da instituição.

A instituição realiza dois processos seletivos anuais.

A instituição oferece 180 vagas anuais.

Universidade Católica de Goiás (UCG)

Processo seletivo de 2001/1

Cursos	Vagas	Turnos
Administração, Ciências da Computação, Economia, Contábeis, Direito, Teologia, Licenciaturas, Secretariado Executivo Bilíngue, Pedagogia, Psicologia.	1.050	Noturno
Administração, Contábeis, Licenciaturas, Pedagogia, Serviço Social.	580	Matutino
Administração, Desing, Ciência da Computação, Aeronáutica, Direito, Engenharias, Relações Internacionais, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Letras.	1.310	Vespertino
Cursos de Biológicas	640	Integral
Total de Vagas	3.580	

Fonte: UCG — Edital do exame vestibular de 2001/01

Universidade Católica de Goiás (UCG)

Processo seletivo de 2001/2

Cursos	Vagas	Turnos
Administração	100	Matutino
	100	Noturno
Administração de Agronegócios	50	Noturno
Administração em Turismo	100	Vespertino
	50	Noturno
Arquitetura e Urbanismo	60	Matutino
	60	Noturno
Biologia	100	Integral
Biomedicina	50	Integral
	100	Integral
Ciência da Computação	60	Vespertino
	50	Noturno
Ciências Aeronáuticas	90	Vespertino
Ciências Contábeis	50	Matutino
Ciências Econômicas	100	Noturno
Design	50	Noturno
	60	Vespertino
	150	Matutino
Direito	110	Noturno
	170	Vespertino
	60	Vespertino
Educação Física	60	Noturno
Enfermagem	80	Integral
Engenharia Elétrica	50	Vespertino
Engenharia Ambiental	50	Vespertino
	50	Matutino
Engenharia Civil	50	Noturno
	60	Vespertino
Engenharia de Alimentos	100	Integral
Engenharia de Computação	100	Vespertino
Engenharia de Produção	50	Vespertino
Filosofia	50	Noturno
Física	50	Noturno
Fisioterapia	110	Integral

Cursos (cont.)	Vagas	Turno
Fonoaudiologia	80	Integral
Geografia	50	Noturno
História	50	Noturno
Letras – Português	60	Vespertino
Letras – Português/Inglês	50	Matutino
Letras – Português/Espanhol	60	Vespertino
Matemática	60	Noturno
	100	Matutino
Pedagogia	50	Noturno
	50	Vespertino
	50	Matutino
Psicologia	50	Noturno
	160	Vespertino
Relações Internacionais	110	Vespertino
Secretário Executivo Bilíngüe	100	Noturno
	50	Matutino
Serviço Social	80	Vespertino
Terapia Ocupacional	110	Integral
Teologia	30	Noturno
Zootecnia	100	Integral
Total de Vagas	3.970	

Fonte: UCG — Edital do exame vestibular de 2001/02.

Esta instituição realiza dois processos seletivos anuais.

A instituição oferece 7.550 vagas anuais.

Universidade Salgado de Oliveira (Universo)

Processo Seletivo de 2001-1

Cursos	Vagas	Turno
Direito	320	Os cursos são ofertados nos turnos matutino e noturno conforme a demanda
Administração	700	
Análise de Sistemas	500	
Ciências Contábeis	180	
Comércio Exterior	100	
Total de Vagas	1.800	

Fonte: Universo — edital do exame vestibular 2001/1

Universidade Salgado de Oliveira (Universo)

Processo seletivo de 2001/2

Cursos	Vagas	Turno
Administração	720	Vesp. Mat. Not.
Análise de Sistema	500	Mat. Not.
Ciências Contábeis	180	Mat. Not.
Comércio Exterior	100	Mat. Not.
Direito	440	Vesp. Mat. Not.
História	120	Vesp.
Letras	120	Vesp.
Matemática	120	Vesp.
Pedagogia	120	Vesp.
Total de Vagas	2.420	

Fonte: Universo — edital do vestibular 2001/2.

Essa instituição realiza dois processos seletivos anuais. Porém, no ano de 2001, além dos dois exames vestibulares previstos, houve um outro processo seletivo para as vagas remanescentes de 2001-1.

O total de vagas oferecidas pela UNIVERSO no ano de 2001 foi de 4.220.

Universidade Paulista (Unip)

Processo seletivo de 2001/1

Curso	Vagas	Turnos
Administração de Empresas	100	Matutino
	100	Noturno
Administração de Comércio Exterior	100	Matutino
	100	Noturno
Análise de Sistemas	100	Matutino
	100	Noturno
Ciência da Computação	100	Matutino
	100	Noturno
Ciências Contábeis	100	Noturno
Direito	100	Matutino
	200	Noturno
Educação Física	100	Matutino
Fisioterapia	100	Matutino
Letras – tradutor intérprete	100	Noturno
Nutrição	100	Matutino
Pedagogia	100	Noturno
Propaganda e Marketing	180	Noturno
Psicologia	100	Matutino
	100	Noturno
Turismo	200	Noturno
Total de Vagas	2.280	

Fonte: Unip — edital do exame vestibular 2001/1.

Universidade Paulista (Unip)

Processo seletivo de 2001/2

Cursos	Vagas	Turnos
Administração de Empresas	180	Noturno
Ciência da Computação	100	Noturno
Direito	180	Matutino
	180	Noturno
Total de Vagas	640	

Fonte: dados fornecidos pela IES.

Esta instituição realiza dois processos seletivos anuais.

A instituição oferece 2.920 vagas anuais.

Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo (Faculdade Objetivo)

Processo seletivo de 2001

Cursos	Vagas	Turnos
Administração de Empresas	100	Noturno
Administração de Análise de Sistemas	100	Noturno
Administração de Comércio Exterior	100	Noturno
Ciência da Computação	100	Noturno
Direito	100	Vespertino
	100	Noturno
Engenharia Civil	100	Noturno
Farmácia Bioquímica	125	Noturno
Fonoaudiologia	100	Matutino
Medicina Veterinária	100	Matutino
Pedagogia	100	Noturno
Tecnologia em Processamento de Dados	125	Noturno
Turismo	100	Noturno
Total de Vagas	1.350	

Fonte: Secretaria da instituição.

A instituição realiza apenas um processo seletivo.

A instituição oferece 1.350 vagas anuais.

Faculdade Alves Faria (ALFA)

Processo seletivo de 2001/1

Cursos	Vagas	Turno
Administração de Empresas	50	Matutino
	50	Noturno
Turismo	60	Matutino
	60	Noturno
Pedagogia	50	Matutino
	50	Noturno
Sistema de Informação	50	Matutino
	50	Noturno
Total de Vagas	420	

Fonte: dados fornecidos pela IES.

Faculdade Alves Faria (ALFA)

Processo seletivo de 2001/2

Cursos	Vagas	Turnos
Administração de Empresas	50	Matutino
	50	Noturno
Administração Pública	50	Matutino
	50	Noturno
Administração da Produção	50	Matutino
	50	Noturno
Marketing	50	Matutino
	50	Noturno
Ciências Contábeis	50	Matutino
	50	Noturno
Turismo	60	Matutino
	60	Noturno
Sistema de Informação	50	Matutino
	50	Noturno
Total de Vagas	720	

Fonte: dados fornecidos pela IES.

A instituição realiza dois processos seletivos.

A instituição oferece 1.140 vagas anuais.

Faculdade Cambury

Processo seletivo de 2001/1

Cursos	Vagas	Turnos
Administração Geral	50	Matutino
	50	Noturno
Administração Financeira	50	Noturno
Administração em Comércio Exterior	50	Matutino
	50	Noturno
Turismo	50	Matutino
	50	Noturno
Publicidade e Propaganda	30	Matutino
	30	Noturno
Total de Vagas	410	

Fonte: Faculdade Cambury — Edital do exame vestibular 2001/1.

Faculdade Cambury

Processo seletivo de 2001/2

Cursos	Vagas	Turnos
Administração Geral	50	Matutino
	50	Noturno
Administração Financeira	50	Noturno
Administração em Comércio Exterior	50	Matutino
	50	Noturno
Turismo	50	Matutino
	50	Noturno
Publicidade e Propaganda	30	Matutino
	30	Noturno
Total de Vagas	410	

Fonte: Cambury — Edital do exame vestibular 2001/2.

A instituição realiza dois processos seletivos.

A instituição oferece 820 vagas anuais.

Faculdade Padrão

Processo seletivo de 2001/1

Cursos	Vagas	Turnos
Administração em Hotelaria	100	Noturno
Pedagogia	100	Matutino
	100	Noturno
Ciências Contábeis	50	Matutino
	50	Noturno
Total de Vagas	400	

Fonte: Dados fornecidos pela direção da instituição.

Faculdade Padrão

Processo seletivo de 2001/2

Curso	Vagas	Turnos
Administração em Hotelaria	100	Noturno
Pedagogia	100	Matutino
	100	Noturno
Ciências Contábeis	50	Matutino
	50	Noturno
Biomedicina	100	Integral
Total de Vagas	500	

Fonte: Dados fornecidos pela direção da instituição.

A instituição realiza dois processos seletivos.

A instituição oferece 900 vagas anuais.

Faculdade Araguaia

Processo seletivo de 2001/2

Cursos	Vagas	Turnos
Publicidade e propaganda	100	Matutino
	100	Noturno
Ciências Contábeis	80	Matutino
	80	Noturno
Sistema de Informações	100	Noturno
Pedagogia	100	Matutino
	100	Noturno
Total de Vagas	660	

Fonte: dados fornecidos pela IES.

Este foi o primeiro vestibular da instituição. A instituição ofereceu 660 vagas.

Faculdade Anhangüera

Processo seletivo de 2001/1

Cursos	Vagas	Turno
Administração de Empresas	125	Noturno
Direito	125	Noturno
Ciências Contábeis	180	Noturno
Ciências Econômicas	100	Noturno
Processamento de Dados	100	Noturno
Total de Vagas	630	

Fonte: Faculdade Anhangüera — Edital do exame vestibular 2001/1.

Faculdade Anhangüera

Processo seletivo de 2001/2

Cursos	Vagas	Turno
Turismo	50	Matutino
	50	Vespertino
Total de vagas	100	

Fonte: Faculdade Anhangüera — Edital do exame vestibular 2001/2.

A instituição realiza apenas um processo seletivo. Porém, nesse ano a instituição abriu vestibular no meio de ano para o Curso de Turismo.

A instituição oferece 730 vagas anuais.

Faculdade Sul-americana

Primeiro processo seletivo em 2001/1 (Setembro)

Cursos	Vagas	Turnos
Direito	40	Matutino
	40	Noturno
Sistema de Informação	50	Matutino
	50	Noturno
Administração	50	Matutino
	50	Noturno
Marketing	50	Matutino
	50	Noturno
Análise de sistemas	50	Matutino
	50	Noturno
Total de Vagas	480	

Fonte: dados fornecidos pela IES.

Faculdade Unida Centro-oeste

Primeiro processo seletivo em 2001/1 (Julho)

Cursos	Vagas	Turno
Administração	40	Noturno
Habilitação em Marketing		
Total de Vagas	40	

Fonte: dados fornecidos pela IES.

Anexo II

Professor	Disciplina
Carlos Rodrigues Brandão	Psicologia, psicologia social e chefia e liderança
Geraldo Faria Campos	Redação Oficial
Maria Luiza Centeno	Sociologia
Ruth Sarmento Leite Gonçalves	Organização do Trabalho Intelectual
Valquiria Braga dos Santos	Ciência da Comunicação
Heloisa Helena Matos de Herédia	Ciência da Comunicação
Expedito de Miranda e Silva	Direito Constitucional I e II
Geraldo Lucas*	Direito Administrativo e Financeiro
Getúlio Targino Lima*	Introdução ao Estudo de do Direito e Direito Civil
Jahyr Abrão Estrela	Direito Comercial
José Bernardo Felix de Souza	Direito Internacional Público
José Antônio Dias Teixeira	Ciências das Finanças e Legislação Tributária
Licínio Leal Barbosa	Direito Penal e Direito Processual Penal
Marcelo Caetano da Costa	Direito Civil
Marcos Afonso Borges	Direito Processual Civil
Antônio Umbelino dos Santos	Economia
Victor Gonçalves	Direito do Trabalho
José de Jesus Filho	Direito Processual Civil
Luís Francisco Guedes de Amorim	Direito Agrário
Corinto dos Santos Filho	Medicina Legal
Geraldo Raul Curado Fleury	Direito Penal
Egídio Turchi	Direito Romano
Kisleu Dias Maciel	Prática Forense
Joveny Sebastião Cândido de Oliveira*	Instituições de Direito Público e Estudos dos Problemas Brasileiros (coordenador)
Luís Carlos Pinto de Arruda	Mercadologia
Sérgio Sebastião Magalhães*	Teoria do Planejamento e Planejamento Aplicado no Setor Governamental
José Umbelino dos Santos*	Teoria Econômica
Manoel Braz	Estatística
Maurício de Castro	Administração Financeira e Orçamento Programa
Nelson Teixeira Leão	Matemática
Paulo de Lima*	Contabilidade Geral e de Custo
Edward Rosa	Introdução á Administração
Marcos Correia da Silva	Psicologia e Psicologia Aplicada à Administração
Floraci Amaral Rebouças	Psicologia Aplicada à Administração
Mário Pires Nogueira	Contabilidade Comercial e Técnica Comercial
Nelson Fernandes de Souza	Administração Pública e Direito
Joaquim Graciano Barros Abreu	Administração Municipal
José Duarte	Administração de Pessoal
Beyle de Abreu Freitas	Administração de Empresas
Rui Pereira de Almeida	Administração Brasileira
Carlos Alberto Barros de Castro	Processamento de Dados
Maria Yolanda Amaral Bezerra	Auditoria e Análise de Balanços
Total	42

Fonte: parecer nº 1.436/72 de 12/12/72

* Mentores intelectuais da Faculdade Anhangüera