

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA RODRIGUES DEL BIANCO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR PRIVADA DE 2005 A 2022**

GOIÂNIA

2023

RITA DE CÁSSIA RODRIGUES DEL BIANCO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR PRIVADA DE 2005 A 2022**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

GOIÂNIA

2023

Catologação na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

D331a Del Bianco, Rita de Cássia Rodrigues  
Avaliação institucional e trabalho docente na educação superior privada de 2005 a 2022 / Rita de Cássia Rodrigues Del Bianco.-- 2023.  
179 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora: Prof.\* Dr.\* Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 155-167.

1. Ensino superior. 2. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. 3. Universidades e faculdades particulares. 4. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil). I. Carneiro, Maria Esperança Fernandes. II. Pontifícia Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378.014.6(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE  
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPGSS  
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA DE 2005 A 2022

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,  
aprovada em 24 de agosto de 2023.

**RITA DE CASSIA RODRIGUES DEL BIANCO**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dr. Duclci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

MAD ANA DESIRÉE RIBEIRO DE CASTRO

Data: 22/10/2023 22:35:28-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro / IFG

Profa. Dra. Gislene Lisboa de Oliveira / UEG

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Marco Antônio Carvalho / IFG (Suplente)

*O capital, porém, não vive só do trabalho. Senhor a um tempo elegante e bárbaro, arrasta consigo para a cova os cadáveres dos seus escravos, hecatombes inteiras de operários que soçobram nas crises. Vemos assim que: se o capital cresce rapidamente, incomparavelmente mais depressa cresce a concorrência entre os operários, isto é, tanto mais diminuem, proporcionalmente, os meios de ocupação, os meios de subsistência, para a classe operária, e, não obstante, o rápido crescimento do capital é a condição mais favorável para o trabalho assalariado (Marx, 2018, p. 25).*

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho arduamente construído à minha amada filha Nicole Del Bianco Santos a qual compreende os percalços da vida de uma mãe professora. Dedico, também, aos meus familiares que me fortaleceram todos os dias e compreenderam quando me ausentei em momentos de reuniões familiares, por estar focada nos estudos.

Dedico aos meus pais e aos colegas professores que partiram e deixaram seu legado a todos nós da educação.

## AGRADECIMENTOS

Para tecer meus agradecimentos, trago à luz as palavras de Machado de Assis: “A gratidão de quem recebe um benefício é sempre menor que o prazer daquele de quem o faz”. Nesse sentido, sinto-me honrada em saber que recebi um benefício por parte de quem faz pela competência e pelo compromisso com uma educação crítica e transformadora, como minha ilustre orientadora professora Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro. Nosso reencontro na vida profissional e na amizade serão eternos. Agradeço eternamente por tê-la como orientadora durante esse processo de construção e defesa da pesquisa.

Meus agradecimentos aos diletos e diletas professores e professoras... que muito generosamente dispensaram seu tempo para que pudessem ler e apreciar o meu trabalho e contribuíssem sobremaneira para o exercício da reflexão e construção de um conhecimento que poderá fazer o repensar sobre a avaliação externa e o trabalho docente no setor privado.

Meus agradecimentos aos Reitores e colegas de profissão do Centro Universitário Araguaia, espaço em que trabalho a vinte e quatro anos e que tem significativa contribuição em minha trajetória profissional.

Meus agradecimentos ao meu estimado amigo e colega de profissão, professor Dr. Antônio Evaldo Oliveira, que me motivou imensamente a participar do processo seletivo para o doutoramento em educação, acreditando que estudar é sempre uma tarefa árdua e presente na vida de todos os professores.

Meus agradecimentos aos colegas da Turma de Doutorado 2020.1, da Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Goiás, apoiando-se coletivamente durante o processo de formação em tempos de pandemia.

Meus agradecimentos à professora Dra. Elaine Nicolodi que dedicou seu tempo para uma revisão minuciosa de meus escritos.

Meus agradecimentos a alguns colegas de profissão que são especiais em vida e cada um sabe em particular os motivos: Professora Ana Paula de Aguiar Fuzo, Professora Ester Alves Lopes, Professora Débora de Oliveira, Professor Me. Hamilcar Pereira e Costa, Professor Dr. Milton Gonçalves, Professor Dr. Fernando Ernesto Ucker, Professor Dr. Jose Firmino Neto e Professora Dra. Sandra Maria de Oliveira.

Aos colegas docentes e estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e aos estudantes do curso de Psicopedagogia do Centro Universitário Araguaia, gratidão pela acolhida e pelo apoio em diferentes etapas da minha trajetória.

## RESUMO

DEL BIANCO, Rita de Cássia Rodrigues. **Avaliação Institucional e Trabalho Docente na Educação Superior Privada de 2005 a 2022**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, 2023.

Este trabalho, que integra a linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, analisa as políticas educacionais neoliberais implantadas desde 1990, no Brasil, aliadas à expansão vertiginosa do ensino privado, ancoradas no projeto de avaliação institucional constituído desde o Sinaes em 2004. Dessa demanda, o Estado passou a fiscalizar, regular e avaliar os resultados obtidos nas avaliações institucionais externas (das Instituições de Ensino Superior, dos cursos e dos estudantes num sistema de avaliação denominado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade), impulsionando uma lógica de competição e ranqueamento entre as instituições. Inserido na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais este estudo apresenta como tema a avaliação institucional e o trabalho docente no ensino superior privado. Com o objeto de pesquisa sendo o Enade, indaga-se: de que maneira a avaliação institucional, o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante, vem impactando o trabalho docente? Para se pensar o problema, procurou-se ter como objetivo geral investigar e analisar de que maneira o processo de avaliação institucional, o Enade, vem impactando a realidade contraditória do trabalho docente, alterando sua dinâmica e organização no ensino superior privado. Para esta pesquisa, buscou-se no materialismo histórico-dialético trazer os conflitos, as contradições postas na realidade do trabalho docente que é realizado como forma de subsistência. Foi realizada uma revisão da literatura, relacionada ao tema da pesquisa, com o objetivo de entender as teorias e concepções já existentes sobre o assunto. Optou-se pela coleta de dados por meio da aplicação de um questionário pelo Google Forms com questões fechadas. Foram realizadas análises documentais, como a legislação vigente no campo da avaliação institucional externa, teses selecionadas com base na temática e artigos científicos e obras de autores como: Azevedo (1997); Dourado (2002); Assis; Oliveira (2019); Oliveira (2001). Para o campo de pesquisa, foram selecionadas instituições de ensino superior privadas no município de Goiânia: uma Universidade, um Centro Universitário e uma Faculdade. Com as análises dos questionários entende-se que a avaliação estandardizada do Enade tem um impacto significativo na precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior privado nas instituições privadas, uma vez que se percebe que as imposições dessa gera a falta de autonomia docente. Nota-se que há um monitoramento para que docentes sigam as exigências das instituições no desenvolvimento de atividades que levem os estudantes ao conhecimento da técnica do exame. Em suma, a avaliação estandardizada promove nas instituições um lugar de disputa que envolve o trabalho dos professores e das professoras em demandas além de suas cargas horárias de trabalho.

**Palavras-chave:** Avaliação institucional. Enade. Responsabilização. Trabalho docente. Educação superior privada.



## ABSTRACT

This work, which is part of the State, Policies and Educational Institutions research line, analyzes the neoliberal educational policies implemented since 1990 in Brazil, combined with the vertiginous expansion of private education, anchored in the institutional evaluation project set up since Sinaes in 2004. As a result of this demand, the state began to monitor, regulate and evaluate the results obtained in external institutional evaluations (of higher education institutions, courses and students in an evaluation system called the Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade), driving a logic of competition and ranking between institutions. As part of the State, Policies and Educational Institutions research line, this study focuses on institutional evaluation and teaching work in private higher education. With the research object being Enade, the question is: how has institutional assessment, the National Student Performance Assessment Exam, impacted on teaching work? To think about the problem, the general objective was to investigate and analyze how the institutional assessment process, Enade, has been impacting the contradictory reality of teaching work, changing its dynamics and organization in private higher education. For this research, we used historical-dialectical materialism to bring to light the conflicts and contradictions posed in the reality of teaching work, which is carried out as a form of subsistence. A review of the literature related to the research topic was carried out in order to understand the theories and conceptions that already exist on the subject. Data was collected by applying a questionnaire using Google Forms with objective questions. Documentary analyses were carried out, such as current legislation in the field of external institutional evaluation, theses selected based on the theme and scientific articles and works by authors such as: Azevedo (1997); Dourado (2002); Assis; Oliveira (2019); Oliveira (2001). For the research field, private higher education institutions in the municipality of Goiânia were selected: a University, a University Center and a College. The analysis of the questionnaires shows that Enade's standardized assessment has a significant impact on the precariousness of teaching work in private higher education institutions, since its impositions generate a lack of teaching autonomy. It is noticeable that teachers are monitored so that they follow the demands of the institutions in developing activities that lead students to know the techniques of the exam. Essentially, standardized assessment promotes a place of dispute in the institutions that involves the work of teachers in demands beyond their working hours.

**Key words:** Institutional assessment. Enade. Accountability. Teaching work. Private higher education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Teses mais relevantes no período de 2007 a 2020.....	23
<b>Quadro 2</b> – Instituições superiores de ensino no estado Goiás e na capital Goiânia.....	110

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Distribuição percentual do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil 1991-2002.....	42
<b>Tabela 2</b>	– Distribuição percentual do número de funções docentes em exercício, por categoria administrativa – Brasil 1991-2002.....	44
<b>Tabela 3</b>	– Número de docentes em exercício – por titulação – segundo a categoria administrativa – Brasil 1994 a 2002.....	45
<b>Tabela 4</b>	– Número Total de Funções Docentes (em Exercício e Afastados), em 30 jun., por organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2002/TI (Tempo Integral). TP (Tempo Parcial). H (Horista)	80
<b>Tabela 5</b>	– Evolução do número de instituições privadas e públicas do período de 2009-2019.....	85
<b>Tabela 6</b>	– Instituições superiores de ensino no estado de Goiás e na capital Goiânia.....	117
<b>Tabela 7</b>	– Desligamentos por morte dos professores(as) e outros(as) trabalhadores(as) da educação com ensino superior (profissionais do ensino) e dos professores(as) leigos(as) e de nível médio.....	147

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	–	Expansão da rede federal de Educação Superior.....	83
<b>Gráfico 2</b>	–	Participação percentual de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo grau de formação – 2009-2019.....	88
<b>Gráfico 3</b>	–	Evolução de ingresso nas instituições privadas em Goiás.....	108
<b>Gráfico 4</b>	–	Idade dos sujeitos pesquisados.....	119
<b>Gráfico 5</b>	–	Sexo dos sujeitos pesquisados.....	119
<b>Gráfico 6</b>	–	Cor dos sujeitos pesquisados.....	120
<b>Gráfico 7</b>	–	Formação dos sujeitos pesquisados.....	121
<b>Gráfico 8</b>	–	Graduação.....	121
<b>Gráfico 9</b>	–	Pós-graduação – <i>Lato sensu</i> .....	122
<b>Gráfico 10</b>	–	Pós-graduação – Mestrado.....	122
<b>Gráfico 11</b>	–	Pós-graduação – Doutorado.....	123
<b>Gráfico 12</b>	–	Vinculação ao sindicato ou à entidade de classe.....	124
<b>Gráfico 13</b>	–	Tipo de vínculo empregatício.....	124
<b>Gráfico 14</b>	–	Instituição de atuação dos sujeitos da pesquisa.....	128
<b>Gráfico 15</b>	–	Tempo de atuação no ensino superior.....	128
<b>Gráfico 16</b>	–	Conceito da instituição.....	130
<b>Gráfico 17</b>	–	Grau acadêmico do curso de graduação presencial em que você atua na instituição.....	130
<b>Gráfico 18</b>	–	Conceito do Curso (CC) em que atua.....	131
<b>Gráfico 19</b>	–	Conhecimento da legislação e dos objetivos na avaliação institucional e autoavaliação institucional .....	132
<b>Gráfico 20</b>	–	Objetivos do Enade.....	132
<b>Gráfico 21</b>	–	Mecanismos de controle e monitoramento das atividades desenvolvidas no curso em que você trabalha, a favor da obtenção de um resultado satisfatório nas avaliações do Enade pelos discentes.....	133
<b>Gráfico 22</b>	–	O currículo do curso graduação na instituição em que você trabalha é repensado a partir dos resultados de cada ciclo do Enade.....	134
<b>Gráfico 23</b>	–	Existe em sua instituição o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com objetivo de conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação do Enade.....	134

<b>Gráfico 24</b> –	As avaliações de aprendizagem em forma de prova, no curso em que você atua, têm sido realizadas na lógica da avaliação feita pelos estudantes no Enade.....	135
<b>Gráfico 25</b> –	Na instituição em que você trabalha existe na prática pedagógica momentos dedicados exclusivamente para desenvolver atividades cujo foco é trabalhar conceitos, conteúdos, habilidades e competências exigidas pela avaliação do Enade.....	136
<b>Gráfico 26</b> –	A avaliação institucional, Enade, tem promovido mudanças na coordenação o seu curso e nas demais instâncias administrativas da sua instituição.....	136
<b>Gráfico 27</b> –	Papel dos resultados do Enade e a utilização pelos docentes e gestores na promoção de ações de melhoria da qualidade dos cursos de graduação.....	137
<b>Gráfico 28</b> –	Existe uma definição específica da carga horária de trabalho do docente para atender às exigências do processo de avaliação institucional.....	139
<b>Gráfico 29</b> –	Existe alteração do planejamento de sua(s) disciplina(s), além da demanda cotidiana de trabalho, para tratar dos conteúdos específicos direcionados aos objetivos do Enade.....	140
<b>Gráfico 30</b> –	Os professores recebem incentivos e mecanismos que levam à meritocracia em atividades pedagógicas direcionadas aos objetivos do Enade.....	140
<b>Gráfico 31</b> –	O currículo previsto no Projeto Pedagógico do Curso tem sofrido modificações permanentes para obtenção de resultados favoráveis no Enade, junto ao(s) curso(s) de graduação em que atua.....	142
<b>Gráfico 32</b> –	Existe movimento de discussão com seus pares, a fim de mobilizarem-se para o estabelecimento de resistência aos processos de avaliação institucional, o Enade, em sua instituição...	143
<b>Gráfico 33</b> –	O Enade representa um mecanismo de controle e regulação da educação superior com orientações neoliberais e direcionamento de resultados para adequação dos currículos ao mercado de trabalho.....	143
<b>Gráfico 34</b> –	O ano de 2020 foi atípico nas instituições superiores e devido à pandemia causada pelo SARS-CoV-2 o Enade foi adiado. Por esse motivo a instituição deixou de desenvolver atividades sobre a avaliação do Enade.....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação  
ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação  
Avalies - Avaliação da IES  
CC - Conceito de Curso  
CES - Câmara de Educação Superior  
CI - Conceito Institucional  
Conaes - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CPC - Conceitos Preliminares de Curso  
Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior  
ENC - Exame Nacional de Cursos  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
Fies - Fundo de Financiamento Estudantil  
Geres - Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IGC - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição  
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico  
Paiub - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
Paru - Programa de Avaliação da Reforma Universitária  
Prouni - Programa Universidade para Todos  
Reuni - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
Sesu - Secretaria de Educação Superior  
Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
UDF - Universidade do Distrito Federal  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL</b>	<b>25</b>
<b>1.1.1 Educação Superior no Brasil: apontamentos iniciais históricos e políticos .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1.2 A proposta do capital: o Neoliberalismo .....</b>	<b>36</b>
<b>1.2 SURGIMENTO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: DO INÍCIO ATÉ A CRIAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO (SINAES) EM 2004 .....</b>	<b>54</b>
<b>1.1.3 O papel do Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes (Enade): repercussões e contradições na educação superior privada .....</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO II – CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA E SUA INTERFACE NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>71</b>
<b>2.1 TRABALHO DOCENTE: FORMAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO .....</b>	<b>72</b>
<b>2.2 EXIGÊNCIAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (ENADE) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA .....</b>	<b>93</b>
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: TRABALHO DOCENTE E CONTRADIÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (O ENADE) EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM GOIÂNIA.....</b>	<b>104</b>
<b>3.1 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA EM GOIÂNIA .....</b>	<b>105</b>
<b>3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA: TRABALHO E CONTRADIÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (O ENADE) EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM GOIÂNIA .....</b>	<b>113</b>
<b>3.2.1 A Perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético na Construção da Pesquisa e o Instrumento de Coleta de Dados (Questionário Aplicado).....</b>	<b>113</b>
<b>3.2.2 Os Sujeitos da Pesquisa.....</b>	<b>116</b>
<b>3.2.3 Sobre as Condições das Instituições em que os Docentes Atuam e as suas Interações com a Avaliação Institucional, Enade, e o Trabalho Docente .....</b>	<b>128</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>168</b>
<b>Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>168</b>
<b>Apêndice B - Questionário .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara (Saramago, 1995).

Na epígrafe que saúda esta escrita, com a frase da obra *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, que cita o Livro dos Conselhos de El-Rei D. Duarte, escrito no final do século XVI, busca-se um alerta para pensar e iluminar o olhar na crítica do combate ao obscurantismo que permeia a sociedade atual, uma vez que não se pode perder de vista o caminho do conhecimento científico e de sua construção histórica.

Ao mesmo tempo, a metáfora da obra de Saramago fez pensar sobre a necessidade de perceber o mundo à luz da esperança, do afeto, do respeito ao coletivo, às diferenças e sobre o papel do trabalho docente para a sociedade brasileira.

Trabalho estranhado que se tornou objeto/mercadoria nas mãos do capitalista na educação superior privada, demonstrando uma capacidade voraz de desumanização dos sujeitos. Aliado à prática da avaliação em larga escala, julga-se que o ‘sucesso’ das instituições fica subsumido e responsabilizado pela participação de professores e professoras nesses processos.

O percurso profissional na educação superior desta pesquisadora, que iniciou a carreira em 1995, numa instituição universitária privada, vem se defrontando com as questões pertinentes ao processo formativo. Durante a construção da carreira profissional, o trabalho foi direcionado para a gestão de cursos e de instituição de educação superior privada.

No ano de 2004, ocorre uma importante participação desta pesquisadora num seminário em Brasília, à época como presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Faculdade Araguaia. No evento um documento foi assinado pelo então presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) – Hélió Trindade – intitulado “Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições” – direcionado às CPAs e demais membros da comunidade interna, como: professores, estudantes e técnico-administrativos.

Com isso, ficava determinada a participação de todos os membros da comunidade acadêmica (1º de setembro de 2004) no processo nacional de Avaliação Institucional da Educação Superior no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).



De início, com o documento, considerou-se a ideia de que a avaliação consoante a esse processo colegiado e democrático ajudaria, de fato, no crescimento e na melhoria da qualidade das instituições, uma vez que a avaliação externa com a visita *in loco* demonstraria o trabalho das instituições e, ao mesmo tempo, os estudantes ao realizarem as avaliações do Enade atenderiam aos princípios da avaliação formativa.

Com essas e outras discussões, no processo de compreender o que acontece na educação superior, no trabalho docente, primeiramente, em 2009, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás, esta pesquisadora realizou, então, um estudo que destacou como elemento fundamental o conceito de profissionalidade docente na formação de professores pedagogos articulados aos Projetos de Curso de Pedagogia, na constituição dos saberes docentes e na direção política adotada em cada uma das instituições superiores universitárias do estado de Goiás, sendo espaço formativo.

Dessa maneira, ao final, foi possível concluir que a profissionalidade docente nesses aspectos se comporta contraditoriamente de forma histórica, ora como política e ética, ora focada no pragmatismo, porém, exigindo constantes confrontos e revisões em face do devir histórico presente no campo educacional.

Ainda considerando o trabalho docente, foi pensada esta pesquisa – construída a partir de experiências, estudos e inquietações sobre o significado da avaliação institucional externa, as avaliações em larga escala e, especialmente, em relação ao trabalho docente nesses processos, uma vez que desde o ano de 2005 até os dias atuais a pesquisadora está envolta às exigências requeridas pelas avaliações como gestora e docente em instituição privada.

Dada essa realidade contraditória e histórica que se transforma dinamicamente, ressalta-se como se vem constituindo o processo avaliativo das instituições de ensino, a partir do marco de implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004 no Brasil.

Para tanto, é necessário traçar um perfil das políticas educacionais em torno da avaliação institucional na Educação Superior no Brasil, o que implica o exame da diversificada legislação produzida nas últimas décadas e o contexto que fundamenta a implantação de políticas educacionais que a justifiquem.

Da Constituição de 1988 às sucessivas Medidas Provisórias, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996), pelos Planos Nacionais de Educação (PNE) aprovados em 2001 (Lei nº 10172/2001) e o atual (2014-2024) aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e por vários Decretos que sustentam os discursos em torno da avaliação

como pressuposto para melhoria da qualidade da educação e do ensino, as políticas educacionais dos governos brasileiros desde a década de 1990 tentam fortalecer o campo da avaliação institucional.

Nesse prisma, a pesquisa teve como foco tratar questões pertinentes ao campo da avaliação institucional na educação superior, no que tange às políticas educacionais e suas acepções decorrentes desse processo, como a responsabilização (*accountability*), que com base em seus resultados tende a uma determinação específica sobre o trabalho docente.

Não é por acaso “[...] que a responsabilização negativa (ou a culpabilização) dos professores constitui, em diferentes medidas de política educativa e nos discursos dominantes, uma das estratégias mais frequentes” (Afonso, 2014, p. 493), no processo contraditório de aumento da jornada de trabalho; na desvalorização profissional e no reordenamento curricular, o que tem resultado na precarização, proletarização e flexibilização do trabalho docente na educação superior privada.

Destaca-se que as características aqui especificadas em relação ao trabalho docente na educação superior não se constituem apenas em instituições privadas. Esta é uma realidade da educação brasileira.

Em consequência dessa demanda, o Estado passou a fiscalizar, regular e avaliar os resultados obtidos nas avaliações institucionais externas (das Instituições de Ensino Superior, dos cursos e dos estudantes num sistema de avaliação denominado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade).

O que vem impulsionando uma lógica de competição e ranqueamento entre as instituições, e demonstrando ser uma política de controle, centralização e regulação tanto para gestão pública quanto privada da educação, pela incorporação de novas e mais sofisticadas estratégias de avaliação.

Ao considerar as políticas educacionais neoliberais implantadas desde 1990, no Brasil, aliadas à expansão vertiginosa do ensino privado, como opção de política pública, ancorada no projeto de avaliação institucional constituído desde o Sinaes em 2004, com um viés de prestação de contas e responsabilização (*accountability*), indaga-se: de que maneira a avaliação institucional, o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante (Enade), vem impactando o trabalho docente?

Para se pensar o problema procurou-se ter como objetivo geral investigar e analisar de que maneira o processo de avaliação institucional, o Enade, vem impactando a realidade contraditória do trabalho docente, alterando a sua dinâmica e a sua organização da educação superior privada.

Pautou-se como objetivos específicos: i. compreender o processo de avaliação institucional, o Enade, na sua totalidade como processo histórico e em suas contradições, tendo em vista as implicações no contexto do ensino superior no trabalho docente; ii. buscar quais são as novas exigências demandadas do trabalho docente, segundo as avaliações do Enade; iii. interpretar e analisar as contradições, a partir da pesquisa empírica da avaliação do trabalho docente no ensino superior privado de três instituições no município de Goiânia.

Ao levar em conta as condições históricas do trabalho do docente e as contradições, mas sobretudo a reorganização do trabalho docente desde as avaliações externas institucionais, optou-se pela dialética do materialismo histórico; compreendendo, interpretando e analisando a avaliação institucional e o trabalho docente como um fenômeno que se estabelece nas relações sociais, na sociabilidade do capital no modelo econômico neoliberal.

Buscou-se no materialismo histórico-dialético trazer os conflitos, as contradições postas na realidade do trabalho docente que é realizado como forma de subsistência.

Traçou-se o caminho de estudo das políticas de avaliação institucional, a partir da implantação do Sinaes, de seus resultados e suas interfaces com o trabalho docente, considerando essa análise o espaço de atuação docente em instituições de ensino superior privadas.

O campo de pesquisa para escolha dessas instituições de formação foi selecionado valendo-se de uma consulta ao Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior – que é a “[...] base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino” (Brasil, 2014) – como fonte de pesquisa de dados que definem os padrões de qualidade ensejados pelo sistema e, portanto, registram dados finais de resultados das avaliações institucionais externas e de seus índices.

Para o campo de pesquisa foram selecionadas instituições de ensino superior (IES) privadas, por meio de alguns critérios:

- a) aquelas que se encontram implantadas no estado de Goiás, no município de Goiânia a pelo menos 6 anos;
- b) apresentam-se como instituições que obtiveram notas institucionais mínima 3 (Conceito Institucional – CI) e que tenham ao menos programas *lato sensu* (Especialização) e/ou *stricto sensu* Mestrado ou Doutorado, uma vez que em

Centros Universitários e Faculdades é possível encontrar programas *stricto sensu* próprios ou em parcerias;

- c) cursos em sua maioria com conceitos de curso (CC) mínimo 3 e resultados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) com conceitos mínimos 3, em cursos de graduação presenciais; d) possuam docentes que estejam afiliados a um sindicato de classe.

Esses critérios estão estabelecidos também pelo Sinaes (Lei nº 10.861, art. 2º, parágrafo único), cujo “[...] referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação” (Brasil, 2004).

Observa-se que a meritocracia presente nos aspectos avaliativos se conflita com um olhar para a avaliação que deveria ter um caráter formativo que permitiria o repensar sobre a gestão e as práticas das IES, consideradas inicialmente no projeto de elaboração do Sinaes (2004).

A relevância em buscar docentes que pertençam a um sindicato de classe foi considerada pelo fato de que, historicamente, a organização dos sindicatos ou entidades de classe pertencem a um dos espaços de conquistas, lutas e significações políticas que os trabalhadores da educação têm buscado se engajar em prol da qualidade na categoria profissional.

Para coleta desses dados foi realizada uma consulta no Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (Sinpro-Goiás) e, por fim, optou-se por desenvolver uma consulta no Cadastro de Docentes que atuam nas instituições privadas em Goiânia, a partir do sítio eletrônico das instituições selecionadas, identificando os *e-mails* para o envio dos questionários.

Para este estudo, as reflexões e discussões teóricas fundamentaram-se em leituras de livros, periódicos, documentos oficiais, legislação e textos especializados. No que se refere aos autores que orientaram no aprofundamento dos estudos sobre o campo das políticas educacionais, avaliação institucional e seus desdobramentos estão Azevedo (1997), Dourado (2002), Assis e Oliveira (2013), que explicitam o cenário das alterações nas políticas educacionais no Brasil, a partir dos anos de 1990 até a contemporaneidade, de forma crítica e histórica. Nos estudos de Dowbor (2020, 2022); Antunes (2022; 2020; 2018; 2009; 2004); Antunes e Alves (2004); Lombardi (2017); Sanfelice (2017); Saviani (2017) serão abordados os conceitos de trabalho, com base nas obras de Marx (1849/1982).

Autores como: Cury (1997), Afonso (1999; 2009a, 2009b), Dias Sobrinho (2000; 2003; 2008a; 2008b; 2008c), Rothen e Barreyro (2011) enfatizam esse cenário, bem como as questões pertinentes às políticas formativas e a constituição dos processos de avaliação em larga escala que mais se intensificaram no período a ser analisado nesta pesquisa.

Além disso, foi realizado o levantamento de algumas teses de Doutorado em Educação selecionadas para a construção dos referenciais do problema. O trabalho será realizado dando ênfase à pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

Foram utilizados como procedimentos metodológicos aqueles apontados por Minayo (2010), como o ciclo da pesquisa de campo, que vai desde a fase exploratória da pesquisa, o trabalho de campo até o tratamento do material de forma ordenada, classificatória, meticulosa e aprofundada.

Esse tipo de investigação é direcionado, basicamente, para a descoberta e compreensão do estudo em foco, podendo suscitar significativas contribuições tanto no plano teórico quanto na prática educacional.

Além disso, permite ao pesquisador manter-se aberto às suas descobertas, preocupando-se em apresentar as possíveis dimensões presentes no fenômeno sob investigação de forma crítica e dialética. Para Gadotti (1990, p. 32), a

[...] investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.

Nesse sentido, a base metodológica foi fundamentada na análise documental e na pesquisa de campo, visto que se levou em conta o seu contexto, a sua complexidade e totalidade. Com o fim de perceber e computar os aspectos que envolveram o objeto desta pesquisa, a coleta de dados priorizou o envio de questionários fechados aos docentes de cursos de graduação das instituições pelo sistema Google Forms – que é uma ferramenta gratuita que permite o envio e depois a tabulação automática dos dados coletadas.

A fim de elucidar o oculto nos questionários que foram respondidos pelos docentes das instituições selecionadas como sujeitos da pesquisa e o aprofundamento de alguns pontos específicos, recorreu-se, em primeiro lugar, ao levantamento bibliográfico, valendo-se de uma pesquisa de Teses de Doutorado cujas temáticas se relacionam ao objeto de pesquisa.

A Base de Dados consultada foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>), de 2007 a 2021, período em que se infere ter ocorrido a sistematização do processo de implantação da avaliação institucional da educação superior no Brasil, em especial nas instituições privadas, ante o significativo projeto expansionista mediante as políticas educacionais neoliberais, desde a década de 1990.

A busca das teses selecionadas foi concentrada na produção científica no estado de Goiás e no Distrito Federal. As palavras-chave utilizadas foram “avaliação institucional”; “responsabilização”; “educação superior privada”; “Enade” e “trabalho docente” e todas elas representadas na totalidade da educação como área principal de estudo.

Como o campo de pesquisa definido é o município de Goiânia, foram selecionadas as teses mais relevantes no período de 2007 a 2020, elaboradas por pesquisadores em instituições universitárias públicas ou privadas.

Os achados foram vários e interessantes, mas considerando o tema da pesquisa, não foram encontrados trabalhos que destacassem com maior abrangência a educação privada, o Enade e o trabalho docente.

Dos 14 achados, os trabalhos que mais se aproximaram das discussões aqui referenciadas estão elencados no quadro a seguir. Os demais não foram considerados relevantes por tratarem de forma mais ampla a temática.

**Quadro 1** – Teses mais relevantes no período de 2007 a 2020

<b>TÍTULO DA OBRA</b>	<b>RESUMO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<i>Avaliação Institucional e Prática Docente na Educação Superior: Tensões, Mediações e Impactos</i>	Trabalha as relações público e privado do trabalho docente e o sistema nacional de avaliação	Dra. Lúcia Maria de Assis	2008	Tese de Doutorado	UFG – Goiás
<i>Implicações do Enade para a Organização do Trabalho Pedagógico e as Práticas Avaliativas em um curso de Pedagogia</i>	Pontua de forma específica a um curso de que maneira as avaliações do Enade são pensadas pelas instituições e alteram a dinâmica pedagógica.	Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo	2014	Tese de Doutorado	UnB – Brasília
<i>Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) na Percepção dos Coordenadores de Cursos de Licenciaturas da PUC-goiás: Repercussões e Resultados</i>	Traz o contexto do Enade como avaliação institucional externa e as relações com o que pensam as coordenações de cursos sobre esse processo e suas interrelações.	Dr. Antônio Evaldo Oliveira	2019	Tese de Doutorado	PUC – Goiás
<i>Relações e Condições de trabalho docente em IES Privadas da Grande Goiânia: Análise Relacional de Rescindidos no Contexto do Sinaes</i>	Aborda o contexto de precarização e desvalorização do trabalho docente, a partir dos processos de avaliação institucional externa, ocasionando exigências previstas pela imposição autoritária do formato avaliativo.	Dra. Aline Fagner de Carvalho e Costa	2019	Tese de Doutorado	UFG – Goiás

Fonte: elaborado pela autora (2023) com base nas informações retiradas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A organização da tese estruturou-se em três capítulos que se articulam e dialogam com a temática. O primeiro capítulo abordou sobre a educação superior privada no Brasil e a avaliação institucional no contexto neoliberal. Já no segundo capítulo procurou-se apresentar as contradições do trabalho docente na educação superior privada e sua interface na avaliação institucional. Por fim, o terceiro capítulo apresenta a análise dos questionários: trabalho docente e contradições da avaliação institucional (o Enade) em instituições de educação superior privadas (IES) em Goiânia.

## **CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

Lutamos pela educação que desaliena e liberta  
(Sanfelice, 2017, p. 99).

Buscar historicizar a educação superior no Brasil é trazer a criação das primeiras instituições superiores no século XIX, com a vinda da Família Real Portuguesa ao território colonizado, no ano de 1808. Com esse intuito, a ideia de educação superior será discutida conforme se apresenta no contexto histórico e o que se deseja pensar aqui, neste primeiro capítulo, são as contradições do longo caminho até a instituição da educação superior no Brasil.

Sabe-se que as primeiras instituições superiores no Brasil foram criadas por meio de escolas de ensino superior em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. Para esse trabalho interessa, contudo, o contexto histórico da década de 1990 até os dias atuais, uma vez que a educação privada sob a ótica neoliberal se torna fundante nas discussões que se relacionam à temática da pesquisa.

Dada a nova configuração da produção do capitalismo, que atua como fundamento das políticas educacionais, no Brasil, a partir da década de 1990, a redefinição de programas e projetos de formação de profissionais na educação superior está associada a novos processos de regulação social.

Tudo isso, de algum modo, é causa e consequência das mudanças ocorridas nas últimas décadas, quer seja no nível do Estado, quer seja no nível mais global, com destaque para o papel crescente das organizações internacionais e supranacionais (Afonso, 2012).

Deve-se considerar que a educação brasileira desde os Jesuítas se constituiu no âmbito da iniciativa privada, levando em conta que a totalidade e as contradições desse movimento de construção histórica e os caminhos fizeram emergir no país até a atualidade as nuances de implementação cada vez mais favorável em investimentos na educação privatista.

Investimentos esses que partem do financiamento de programas de bolsas aos estudantes que irão estudar em instituições privadas e, ao mesmo tempo, a criação de um conglomerado de empresários que investem e são mantenedores dessas instituições com uma ideia mercadológica.

Vale destacar os anos 1990, com a afirmação das políticas de educação neoliberais, bem como a partir dos anos de 2005 até os dias atuais, trazendo as contradições da educação



superior privada com base na concepção neoliberal. Depreende-se uma análise do contexto social, político e educacional, com base nas categorias impostas pelo modelo neoliberal impostos à educação, a partir de uma concepção de organização do Estado.

## 1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

### 1.1.1 Educação Superior no Brasil: apontamentos iniciais históricos e políticos

No século XVII, o Brasil já se assentava sob a égide de um território que se configurou desde a vinda dos Jesuítas com suas prioridades de catequização e da subordinação dos povos que habitavam as terras brasileiras. No período colonial, a prioridade de uma colônia de exploração era de extrair as riquezas e enviá-las à Coroa Portuguesa.

A economia se desenvolvia em prol do atendimento das necessidades reais da Colônia e a base era de exploração predatória dos recursos naturais, de intensificação do escravagismo e de acumulação de riquezas para a Metrópole, visto que a “[...] burguesia mercantil e a nobreza portuguesa, ao se apropriarem das terras e da mão de obra escrava na colônia, transformaram-se nos detentores dos meios de produção e dirigentes do processo produtivo” (Carneiro, 2014, p. 77).

Os habitantes da colônia pobres ou escravizados não tinham acesso à educação e a profissionalização era destinada às elites, e esta não era realizada na colônia e, sim, nos países europeus. Sampaio (1991) discorre sobre a trajetória da educação superior no Brasil e ressalta que, do período Colonial (século XVI) até a primeira República (século XIX), a tentativa de implantar o ensino superior no Brasil foi muito lenta, visto que Portugal não tinha interesse em propiciar educação para os colonos.

Ao situar historicamente a vinda da Coroa Portuguesa em 1808, elevou-se de Colônia ao Reino Unido de Portugal com Dom João VI e por meio de uma Carta Régia autorizou-se a criação do ensino superior. Inicia-se um processo de instituição de cursos superiores na intenção de “[...] formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas, e implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras” (Sampaio, 1991, p. 2).

Nesse sentido, o ensino superior se configurou como um ensino propedêutico, nos moldes da Coroa Portuguesa e da educação europeia, voltado à profissionalização e à prática para formação das elites como profissionais liberais nas áreas de Medicina, Direito,

Engenharia, Agricultura, Academia Militar e Artes, em cursos instituídos como cursos superiores isolados.

No período em destaque, o papel do professor nesses cursos se configurava também pela lógica elitista, considerando uma profissão que não tinha um estatuto, mas atendia aos anseios de uma sociedade escravocrata, restrita à formação profissional daqueles que pudessem manter o poder e prestígio social em áreas mais especializadas e que eram pretendidas ocupações restritas a poucos.

Ressalta-se que, durante o Império, com as condições econômicas, políticas e sociais impostas, o acesso à escolarização, quer seja no processo inicial de alfabetização até a educação superior, era destinado a uma ínfima camada social, ou seja, aqueles que eram nascidos e herdeiros da elite colonial e que permaneceram no Brasil Imperial, cujo objetivo era formar líderes, reafirmando as hierarquias e os interesses no controle do poder do Estado.

Somente os filhos (homens) das famílias socioeconômicas abastadas tinham condição de poder estudar em cursos superiores recém-criados, seguindo a mesma lógica do que acontecera na fase colonial, quando os filhos primogênitos tinham o privilégio de poder cursar na Europa o ensino superior (Sampaio, 1991).

Destaca-se que mulheres, escravos e indígenas não tinham acesso às primeiras letras. A cultura patriarcal destinava às mulheres a complacência das boas maneiras, trabalhos manuais e orações para o culto dos preceitos religiosos.

Tanuri (2000) salienta em suas pesquisas sobre os empecilhos da formação de professores e a luta feminina para o enfrentamento da profissionalização no espaço de formação docente, sendo elas designadas ao magistério – por ser visto pela sociedade como um trabalho em que se poderia conciliar com as tarefas do lar, trazendo a imagem de feminização do magistério que se vê presente até os dias atuais.

Nota-se que de 1808 a 1889, no período do Império, o caminho do ensino superior foi desenvolvido no Brasil de forma lenta e focada no ensino profissional. Até mesmo a

[...] independência política, em 1822, não implicou em mudança de formato do ensino superior nem tampouco em uma ampliação ou diversificação do sistema. Os novos dirigentes não vislumbraram qualquer vantagem na criação de universidades, prevalecendo o modelo de formação para profissões, em faculdades isoladas. Na verdade, o processo de emancipação não foi além de uma transferência formal de poder (Sampaio, 1991, p. 3).

O segundo Reinado (1840-1889) inicia-se após a abdicação de Dom Pedro I, que deixa seu filho Dom Pedro II como sucessor, ainda com minoridade, para reinar; assim o país seguiu por uma Regência e períodos turbulentos de disputas políticas e revoltas nas províncias. A educação superior caracterizou-se pela manutenção do poder elitista, conservador e discriminatório, privilegiando as classes dominantes em detrimento da classe popular (Cunha, 1980).

Uma reflexão importante, nesse entendimento, é trazida por Jessé de Souza (2017) em seus estudos sobre o pensamento social, a desigualdade e as classes sociais no Brasil, ao levar em consideração que a sociedade patrimonialista teve por meio da luta dos idealistas republicanos a construção política e ideológica da abolição da escravatura.

Esse movimento de rompimento do escravagismo<sup>1</sup> é destacado por Souza (2017), uma vez que, para

[...] os grandes senhores de terra, a libertação foi uma dádiva: não apenas se viram livres de qualquer obrigação com os ex-escravos que antes exploravam, mas puderam ‘escolher’ entre a absorção dos ex-escravos, o uso da mão de obra estrangeira que chegava de modo abundante ao país – cuja importação os senhores haviam conseguido transformar em ‘política de Estado’ – e a utilização dos nacionais não escravos. Estes últimos haviam evitado os trabalhos manuais como símbolo de degradação quando monopolizados pelos escravos (Souza, 2017, p. 47).

No final do século XIX, a população negra se torna ‘livre’ numa sociedade desigual, elitizada e racista. A continuidade da escravidão e seus efeitos permanentes vão se estender até os dias atuais, sob nova égide da exploração das minorias, de trabalho análogo à escravidão, da proliferação das favelas e do desemprego, de baixas expectativas quanto ao acesso ao ensino superior, conforme ressalta Souza (2017, p. 49): “[...] a perpetuação da escravidão ‘dentro dos homens’, gerando a ‘ralé de novos escravos’ de hoje em dia, ainda que, formalmente, não exista mais a escravidão”.

O grande ideário liberal que se sustentava na Europa, desde a Constituição Francesa de 1791, do século XVIII, em que eram defendidos os ideais de liberdade e igualdade, não

---

<sup>1</sup>Ressalta-se, conforme afirma Carneiro (2014, p. 78), que a “[...] abolição do tráfico negreiro em 1850 veio ocasionar, com o decorrer dos anos, a escassez de mão de obra escrava, uma vez que a pura reprodução dos escravos não foi suficiente para abastecer o mercado de força de trabalho. Essa escassez levou à elevação constante do preço do escravo, tornando a sua utilização inviável do ponto de vista econômico”. Sob essa ótica, a abolição da escravatura representa a contradição presente na relação do capitalista com a nova força de trabalho que se estabelecerá no Brasil em meio a crises do Período Imperial, o ideário de igualdade elevou o trabalho dos “homens livres” à condição de mercadoria.

se materializaram no Período Imperial, no Brasil, consolidando mais fortemente uma sociedade aristocrata, conservadora e marcada pela valorização da formação no ensino superior para aqueles que manteriam esse modelo de sociedade, demonstrando uma educação de caráter elitista (Cunha, 1980).

Ao demarcar o período republicano para os estudos aqui realizados, o século XIX significou as principais mudanças que impactaram o projeto de nação idealizado pelas oligarquias e militares para derrubada da Monarquia e movimentaram a sociedade no período. Morosini (2005, p. 308) destaca os movimentos de

[...] troca de regime político, a abolição da escravatura, a introdução da mão-de-obra livre, a política migratória e o primeiro surto industrial. Em tal contexto, a influência positivista se intensifica. Os setores médios desencadeiam uma postura descentralizadora, o que se reflete também na educação superior. Reflexo dessa força emergente pode ser observado na Constituição de 1891, que concede à União, porém privativamente, atribuições de criar instituições de ensino superior nos Estados.

A chamada República Federativa do Brasil, idealizada nos símbolos cívicos do positivismo, contraditoriamente, representava uma quebra ao centralismo da Monarquia e pouco significou a união dos Estados. Até o início dos anos de 1930, nota-se que o incentivo à criação de cursos e faculdades isoladas no país iria marcar a luta pela constituição da Universidade.

São reforçadas, também, as concepções das ideias liberais como forma de promover o progresso da nação, de ampliação das elites e de suas intervenções na sociedade, sobretudo, no processo de utilitarismo do ensino superior para profissionalização daqueles que lideravam a classe dominante.

Trata-se de ressaltar que, a partir do início do século XX, com a chegada ao poder de Getúlio Vargas, no ano de 1930, como o 14º Presidente da República, instaurou-se o que passava a ser o início de uma República Oligárquica e, conseqüentemente, uma República dos Militares, denominada Era Vargas (1937 a 1945).

Essa foi direcionando a sociedade como um todo para uma ideia de nação que poderia se desenvolver no processo de industrialização e especialização de mão de obra. A posse de Getúlio Vargas na Presidência, em 3 de novembro de 1930, demarcou o fim da Primeira República.

O período caracterizou-se por fortes mudanças e afirmação das ideias republicanas, mas também aprofundou a crise do sistema oligárquico, uma vez que o poder da classe que dominava economicamente o país frutificou-se pelas culturas da cana-de-açúcar e depois

do café. Notadamente, as modificações no sistema econômico, político e social que ocorreram, no Brasil, a partir das crises na economia cafeeira, bem como das influências da quebra da Bolsa de Nova York no ano de 1929, motivada por alguns fatores, como: especulação, falta de regulação e excesso de crédito, afetando a exportação do café brasileiro – principal produto na época.

Essas mudanças no modelo econômico foram ocorrendo paulatinamente, implantada a substituição das importações e o fortalecimento da indústria. Em consequência, a complexidade dessas alterações refletiu no campo educacional, o que demandou novas exigências para o atendimento às condições de acumulação do capital.

Com base em alicerces de uma política nacionalista e patrimonialista, em que os ideais se voltam ao crescimento da nação, a ilusão do povo brasileiro em torno de um ídolo populista no poder, a sustentação da educação superior ocorrerá na constituição de espaços de formação inicialmente técnica, nos institutos politécnicos.

No Decreto de 3 de julho de 1937, sanciona-se a criação da Universidade do Brasil, com o extremo ufanismo do Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema, que direciona a formação a elites e rigor no processo seletivo, para que pudesse formar especialistas para assumirem diferentes setores sociais, políticos e econômicos no país.

Ressalta-se que, mesmo tardio, o advento da implantação de uma Universidade aconteceu logo após mais de 30 anos da Proclamação da República, na cidade do Rio de Janeiro, em 1920, por meio do Decreto nº. 14.343. De acordo com Cunha (2000, p. 163), a

[...] nova universidade resultou da reunião das faculdades federais de Medicina e de Engenharia (descendentes das cátedras criadas em 1808 e 1810), e de uma faculdade de Direito, resultado da fusão e da federalização de duas instituições privadas existentes na capital do país. Ou seja, a reunião das faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito deu origem à primeira universidade duradoura no Brasil, modelo para a quase totalidade das que se seguiram. O procedimento utilizado para a constituição da Universidade do Rio de Janeiro foi paradigmático para as que vieram depois dela: a reunião de faculdades profissionais preexistentes.

Nesse bojo, constituía-se o papel profissionalizante e elitizado da Universidade, com o objetivo de manter a sociedade burguesa em ascensão. As universidades brasileiras foram constituídas por modelos de países desenvolvidos como os Estados Unidos,

desconsiderando a realidade brasileira. Para sustentação do discurso, criou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>2</sup>.

Conforme Fávero (2006, p. 23), os tempos que viriam após a República Velha tinham como pressuposto

[...] adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.

Nesse sentido, a modernização estava associada à educação profissionalizante e, ao mesmo tempo, à manutenção das elites na direção social, política e econômica do país. Historicamente, as relações socioeconômicas no Brasil fizeram com que o trabalho apresentasse condições mínimas de sustento após a abolição da escravatura<sup>3</sup> em 1888<sup>4</sup>. A elite que liderava a sociedade vislumbrava uma formação acadêmica e propedêutica para não realizar trabalhos subalternos.

A profissionalização no século XVIII e início do século XIX voltada ao trabalho técnico ficou destinada àqueles que não poderiam ascender na sociedade e vistos como pobres, sem sorte e míseros, e muitos eram obrigados a trabalhar para sua subsistência para manterem condições materiais de existência (Carneiro, 1998).

Desse modo, o ensino profissionalizante vai sendo instaurado organicamente na educação brasileira e se coloca como uma ‘opção’ para a classe trabalhadora ter acesso ao mundo do trabalho.

O processo de industrialização e complexificação do trabalho, a partir do final do século XIX, a chegada das máquinas, desde as mais rústicas e depois com a sofisticação dessas por meio da tecnologia, no século XX, exigirá que a massa trabalhadora se

---

<sup>2</sup>“Criada em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) também foi fruto do movimento organizado de cientistas e intelectuais da época. Sua finalidade era promover a difusão e o aperfeiçoamento da educação e cooperar com as iniciativas que viessem ao encontro desse objetivo” (ABE, 1927, p. 1).

<sup>3</sup>Vale ressaltar que a “[...] Abolição da Escravidão no Brasil nos parece particularmente importante. Primeiro, porque comprova que a Abolição não foi uma dádiva, mas uma conquista. O resultado de um longo processo de marchas e contramarchas, tergiversações, em que os negros e seus aliados tiveram que passar por aprendizados - o aprendizado da luta política, ao lado da participação em guerras de independência e de construção de nações - onde o preço da liberdade (sua e dos seus descendentes) resultou, muitas vezes, no preço da vida. Segundo, porque na forma como se desenvolveu o processo da Abolição se gestou também a futura forma de inclusão do negro na sociedade: aí se programa e, sobremaneira, se decide o novo país que resulta da Independência e do final da escravidão. Na América Latina, cada país estuda, analisa a experiência de seu vizinho: cada facção em luta aproveita ou não aquilo que o outro provou, ou procura fugir daquilo que a todos os escravistas atemoriza: a grande insurreição dos negros, ao modelo do Haiti. Assim, o longo processo não é, em absoluto, espontâneo, mas dirigido: tem não apenas uma lógica interna, mas várias, contraditórias, conflitantes” (Menezes, 2009, p. 84).

profissionalize para atender a essas demandas e a conquista para galgar o ensino superior vai se tornando distante. Carneiro (1998, p. 27) reforça, mais ainda, essas afirmações, pontuando que,

[...] a partir do final do século XIX e início do século XX, com a implementação de grandes iniciativas econômicas como bancos, estradas de ferro, companhias de navegação, energia elétrica, empresas, fábricas, imigração, abolição da escravidão e adoção do trabalho assalariado o centro das atividades econômicas desloca-se para os centros urbanos, determinado pelas mudanças ocorridas nas bases materiais de produção que definem, a cada época, as relações peculiares entre trabalho e educação e expressam as preocupações com o ensino profissionalizante. Assim, em 1906, é oficializado o ensino técnico-industrial no Brasil.

O ensino profissionalizante teve um peso significativo na formação dos trabalhadores e trabalhadoras no país e foi se estabelecendo quem poderia ter ou não ter acesso à educação superior, uma vez que o trabalho assalariado não poderia garantir a todos o acesso à educação superior e a permanência.

Nessa realidade contraditória, a educação se configurou como uma disputa ideológica que se fez nesse período, fortemente, por um lado, entre os grupos vinculados à igreja católica, que pretendia manter o controle da educação, e a iniciativa privada; por outro, os grupos de intelectuais que defendiam a educação laica, pública, científica no ensino secundário e superior.

Houve uma eloquente participação de Anísio Teixeira<sup>5</sup>, uma das expressões da geração de intelectuais da década de 1930, com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro em 1935, mas a duração foi curta, por conta da Intentona Comunista e do Golpe de Estado de 1937 a base de existência da instituição foi prejudicada.

No ano de 1939, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, fechou a UDF. Anísio Teixeira tinha ideias consideradas subversivas e comunistas, mas foi,

---

<sup>5</sup>“Anísio Spínola Teixeira foi um dos maiores educadores brasileiros, graças ao pioneirismo na implantação de modelos educacionais como a Escola Parque, saiu em defesa da escola pública e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Na década de 60, participou, juntamente com Darcy Ribeiro, da criação da Universidade de Brasília, vindo a ser seu segundo reitor. Escreveu vários livros, nos quais defendeu a renovação do sistema educacional brasileiro em bases democráticas, atendendo à formação das classes menos favorecidas. Acreditava que a educação é a base de uma sociedade e que só por ela é possível chegar à justiça social e à igualdade de direitos. Nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900. Estudou Direito no Rio de Janeiro e no Teachers College da Universidade de Columbia. Foi Inspetor Geral de Ensino da Bahia, Diretor-Geral da Instrução Pública e Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, criando a Universidade do Distrito Federal (UDF); foi consultor geral da UNESCO e Secretário de Educação e Saúde da Bahia. Assumiu a Secretaria Geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), quando criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Faleceu no Rio de Janeiro, em 11 de março de 1971” (Teixeira, 2019).

sobretudo, um liberal que teve John Dewey como fundamentação teórica filosófica no Governo de Getúlio Vargas.

Porém, o intelectual sempre defendeu a Universidade como espaço da cultura, da ciência e da autonomia e delegou a ela aspectos fundamentais para o desenvolvimento da sociedade:

[...] a universidade faz-se pela própria natureza do seu trabalho e pela igualdade de privilégios dos membros de sua comunidade - professores e estudantes - uma instituição realmente aristocrática, mas, dada sua composição social, também uma instituição de experiência e prática democrática, concebida esta como prática de autogoverno e oportunidade de desenvolvimento em liberdade da personalidade de cada um dos seus membros. Por isto mesmo, a universidade acaba sendo a parte mais sensível da sociedade latino-americana, refletindo-se nela as mudanças sociais em curso e a resistência ou apoio a essas mudanças. O exercício da autonomia pela universidade pode então constituir-se o espelho da situação da sociedade em sua lenta adaptação aos hábitos democráticos e, às vezes, até a área mais avançada dessa adaptação ou da luta por essa adaptação (Teixeira, 1967, p. 55).

De forma mais contraditória, a luta que se travaria depois do período da República de 1930 foi se estabelecendo e criando a disposição de uma educação que pode ser mantida por instituições privadas com o discurso de liberdade na escolha do ensino.

Confirmada esse pensamento, o ensino privado, como uma questão conceitual, pôde representar desde a imposição do que era pensado pela Igreja como um ensino que seria capaz de trazer lucro, até mesmo com a aceção de caráter confessional, filantrópico e comunitário.

Para Laval (2004, p. 19), o mercado torna-se mecanismo para o “[...] funcionamento da escola, através da promoção da ‘escolha das famílias’, quer dizer, de uma concepção consumidora da autonomia individual, pressiona a desintegração da instituição escolar”.

Como citado anteriormente, a pressão para conduzir a formação superior a uma imposição das políticas do Governo de Vargas, mesmo extinguindo a Universidade do Distrito Federal<sup>6</sup> pelo Decreto nº 1.063, de 20 de junho de 1939, a lógica de um Estatuto para as Universidades não as sustenta, mas caracterizava também o ensino superior em Faculdades Isoladas, enfim, a construção do que afirma Fávero (2006) como “o fenômeno universitário” estava apenas iniciando no país.

---

<sup>6</sup>A Universidade do Distrito Federal passou a incorporar a Universidade do Brasil com a criação de currículos básicos em todo o Brasil.



A partir de 1950, o agravamento dos embates entre liberais e católicos permanece. Os liberais pelo favorecimento da defesa pela escola pública e, de outro lado, os católicos pela manutenção da escola privada e pela liberdade de escolha do tipo de ensino que as famílias poderiam optar.

No período de 1945 a 1961, percebe-se uma realidade marcada pela abertura do país ao crescente projeto de industrialização e de novos caminhos para o ensino, uma vez que as

[...] demandas dessas camadas em ascensão foram, inicialmente, pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação dessa necessidade, ainda que limitada a setores relativamente restritos da sociedade, criou uma nova clientela para o ensino superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias. O diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado. Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60 (Sampaio, 1991, p. 14).

Ocorreram alterações no quadro da Presidência da República, mediante as crises instauradas na política pelos militares com a instalação do chamado ‘estado de sítio’. Em 1956, o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira e seu vice João Goulart tomam posse no Governo com um discurso de crescimento do Brasil (*Cinquenta anos em cinco*). Na educação superior, o papel de Anísio Teixeira foi de colocar em prática os projetos de criação de um sistema educacional no Distrito Federal e implantar uma Universidade, mas essa implantação somente aconteceu em 1962.

A passagem de João Goulart (Jango) pela Presidência da República ocorreu de 1961 a 1964. Não se pretende aqui trazer uma abordagem mais ampla da época, mas, historicamente, o país viveu por curto tempo o parlamentarismo. No período de Jango houve uma maior aproximação da sociedade na luta pelos direitos dos trabalhadores rurais e urbanos, luta pela organização estudantil, num cenário político de crise econômica e política.

A sociedade como espaço político, social e econômico passou por um momento de tensão e contradição para todos aqueles que na história brasileira lutavam pela democracia e por justiça social, por sua vez, a

[...] luta reivindicatória dos trabalhadores urbanos e rurais por melhores condições de vida, salários e pela posse da terra por parte do campesinato pôs em risco a hegemonia da burguesia que, incapaz de superar

pacificamente a crise, opta pela coerção no golpe de 1964 (Carneiro, 2014, p. 92).

Com o Golpe Civil Militar de 1964, constatou-se uma organização política centrada em dois projetos de sociedade. O primeiro desenvolvimentista – desde Getúlio Vargas e da União Democrática Nacional (UDN), e representava a burguesia internacional aliada aos Estados Unidos da América (EUA) – que se posicionava a favor do Golpe. Depois que os militares tomaram o país, acatam um segundo, o projeto nacionalista pautado na teoria da segurança nacional. O grande inimigo estava dentro do país e cabiam aos militares o controle e a segurança.

O discurso dos militares no projeto do Golpe Civil Militar era ufanista e ditatorial, pregando contra o comunismo e acirrando o projeto a favor do capitalismo internacional, sendo a atuação do Estado reduzida à oferta das condições políticas, sociais e técnicas para o desenvolvimento da iniciativa privada.

Cunha<sup>7</sup> (2014, p. 363) ressalta sobre a

[...] elevação dos requisitos educacionais para o emprego, espontâneos e induzidos, a busca de diplomas de cursos superiores, nas mais diversas especialidades, abriu um mercado imenso para os empresários da educação. De norte a sul, são conhecidos exemplos de escolas de nível médio de pequeno porte que passaram a abrigar cursos superiores noturnos, as quais, após alguns anos, transformaram-se em grandes universidades. O lugar da mais rápida acumulação de capital havia passado, então, do nível médio para o nível superior.

A educação superior vai ser impactada a partir do Golpe Civil Militar de 1964, uma vez que os interesses se voltam para legislar a favor de grupos de apoiadores diretos do Governo. As reformulações da educação vão constituir instrumento desse Golpe, quer com a Lei de 1971, com a profissionalização compulsória para dificultar ou até mesmo impedir o acesso da classe trabalhadora à educação superior, como também ocorreu com a Lei nº 5.540/1968, a Reforma Universitária reorganiza o ensino superior e amplia o número de vagas via interesses mercadológicos. As constituições legais também são meios de controle

---

<sup>7</sup>Esse retrato social descrito por Cunha (2014) expõe a realidade educacional vivida na atualidade em relação ao novo Ensino Médio, que representa a sustentação de políticas educacionais circunstanciadas aos Governos em ascensão e não prevalecem políticas democráticas de Estado. A educação profissional mais valorizada para as classes subalternas e o ensino superior destinado àqueles que podem se manter articulados com as profissões majoritárias e de ascensão social.

que substituem a violência física e intelectual pela violência legalizada, quando diz “cumpra-se”.

Em resposta aos anseios do Regime Militar em desarticular o sistema de cátedra, vê-se o sistema de regime de departamentos pautados no modelo estadunidense de ensino superior, com o intuito de modernizar a universidade (Cunha, 2014).

Nesses dispositivos legais, houve um maior “[...] controle dessas instâncias do Estado, a expansão do ensino privado foi muito intensa após o golpe de 1964, processando-se à velocidade tão mais alta quanto mais elevada a taxa de lucratividade média em cada nível de ensino: maior na educação superior do que na básica” (Cunha, 2014, p. 362).

No afã desenvolvimentista, a abertura ao capital externo aconteceu mais vigorosamente no Governo do General Médici (1969-1974) e no Governo do General Ernesto Geisel (1974-1979), com o projeto do “milagre econômico” e de uma “Nação Potência”.

No entanto, logo se evidenciou o esgotamento do modelo econômico adotado pelos governos militares, vivenciado pela sociedade brasileira por arrocho salarial, inflação, proletarianização da classe média, crescimento da pobreza, violência no campo e nas cidades.

Na área da educação, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, ressaltou-se mais fortemente esse emprego do capital na educação básica, porém houve um deslocamento para o ensino superior privado.

Fonseca (2009, p. 159) destaca uma síntese representativa a partir da articulação da LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no campo educativo:

[...] as principais características são: ênfase aos aspectos organizacionais (meios) e não a aspectos substantivos ou finalísticos da educação; organização das ações por projetos prioritários e campanhas de caráter transitório; criação de grupos-tarefa para gerir as ações transitórias e descentralizadas; participação das empresas privadas e governamentais de consultoria (nacionais e estrangeiras), no processo de modernização administrativa, entre elas a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que já cooperava com o Ministério desde a década de 1960.

No período de ditadura militar (1964 a 1985), a política educacional passou por transformações e foi utilizada como instrumento aliado ao Estado com o objetivo de obter o consenso social. A implementação das reformas do ensino fundamental foi via repressão política e ideológica, tanto para professores quanto para estudantes que defendiam a educação pública, laica.

Logo em seguida, o que se vê até o final da Ditadura Militar e do Golpe de 1964 é um dismantelamento da máquina estatal e a pressão mundial contra países da América Latina com regimes autoritaristas. Na década de 1970, a luta hegemônica para manutenção do capital se sedimenta ao passo que a crise que enfrenta toma forma.

### 1.1.2 A proposta do capital: o Neoliberalismo

Compreender as raízes desse movimento em sua totalidade, antes de tudo, é retomar os estudos teóricos e políticos que movimentaram a sociedade capitalista, a partir da chegada da década de 1980. Ocorreu que o sistema capitalista foi provocando e articulando sob as velhas teorias liberais a manutenção do conservadorismo, modificando as relações sociais e econômicas e, conseqüentemente, afetando a classe trabalhadora, alterando direitos sociais, movimentando a economia por meio de privatizações.

Para Gentili (1996, p. 9), o nascimento do

[...] neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

A face cruel do capitalismo está no neoliberalismo<sup>8</sup>, que tem suas origens no Liberalismo Econômico do século XVIII. Após a II Guerra Mundial, a corrente do Neoliberalismo nasce como *reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar*. Friedrich A. Hayek em 1944, já tecia “[...] um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (Anderson, 1995, p. 9).

---

<sup>8</sup>Afirma Antunes (2000, p. 35): “O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada”.

Nas décadas de 1950 e 1960, Friedrich A. Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006) expunham com veemência o discurso sobre a perigosa privação da liberdade individual que ocasionaria o totalitarismo, caso o Estado tomasse as rédeas da vida social, econômica e cultural, de forma hegemônica as ideias conservadoras.

Isso quer dizer que não “[...] se tratava só de elaborar receitas academicamente coerentes e rigorosas, mas, acima de tudo, de conseguir que tais fórmulas fossem aceitas, reconhecidas e válidas pela sociedade como a solução natural para antigos problemas estruturais” (Gentili, 1996, p. 11).

Para Hayek, muitas questões pertinentes ao movimento dos sindicatos e dos operários traziam reivindicações por melhores salários e melhores condições de sobrevivência, uma maior responsabilização por parte do Estado e, conseqüentemente, um possível aumento dos gastos sociais.

Para Perry Anderson (1995, p. 11),

O novo combate contra o império do mal – a servidão humana mais completa aos olhos de Hayek – inevitavelmente fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político, consolidando o predomínio da nova direita na Europa e na América do Norte. Os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal nesta região do capitalismo avançado.

Ideias que serão sustentadas e aplicadas às teorias do livre-mercado, à intervenção do Estado, aos grandes monopólios, às reformas em todos os setores sociais, sobretudo na educação, enfim, o neoliberalismo passa a ser uma alternativa de poder que articula o mundo em meio às grandes potências e interferirá em países em crise, na América Latina, por conta dos regimes guiados pelo poder autoritário de militares em muitos deles.

As ideias de Hayek e Friedman foram se naturalizando na Inglaterra e, nos anos de 1980, nos Estados Unidos terá seu sustentáculo no governo do presidente Ronald Reagan (1981-1989).

Ocorrerá que, na “[...] segunda metade do século XX, o neoliberalismo deixou, assim, de ser apenas uma simples perspectiva teórica produzida em confrarias intelectuais e passou a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, o que inclui desde as nações do Primeiro e do Terceiro Mundo até algumas das mais convulsionadas sociedades da Europa Oriental” (Gentili, 1996, p. 11).

Com a redemocratização no Brasil ao final de 1980, a pressão para ampliação do contingente da população que pretendia realizar cursos superiores e buscava a

profissionalização ascende a iniciativa privada para tratar desse público como potencial consumidor.

Com a afirmação da LDB de 1961, a defesa de um sistema dual de ensino e a Reforma Universitária de 1968, que orientou também uma mobilização do ensino privado, o crescimento ocorreu na trama do capitalismo acelerado, com a industrialização e com as exigências para formação profissional como forma de ascensão social.

Para Seki (2021, p. 41), o “[...] fim do regime ditatorial, contudo, não deixa ilusões quanto à capacidade de reorganização política dessa fração burguesa. Esse empresariado não sai de cena, apenas transmuta seu modo de operação, integrando o período da *Nova República* a partir de estratégias de novo calibre”.

No campo da educação e do ensino, em todas as modalidades prevalecerá o discurso das reformas advindas dos governos militares e no final da década de 1980, com a queda do Governo Militar, por meio do processo de reabertura política, o neoliberalismo se tornará cada vez mais estratégico, uma vez que pretende, conforme expõe Gentili (1996, p. 13),

transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o *entrepreneur*, o consumidor.

Inexoravelmente, esses caminhos tomados pelo capitalismo no mundo já estavam presentes nas discussões sobre o materialismo histórico-dialético nas obras de Marx e Engels, no que se refere à dominação e regulação do Estado pelas relações de produção e pela negação do estado de direitos. O que faz essa dominação é o interesse da classe burguesa e que passará a dominar a educação privada na lei de livre mercado. A centralidade na educação no viés do neoliberalismo é colocá-la como uma mercadoria.

Peroni e Scheibe (2017, p. 389) alertam sobre os caminhos da privatização na e da educação e ressaltam que a

[...] privatização não pode mais ser vista como uma simples ameaça ou como uma abstração. Cada vez mais precisamos ficar atentos, no seu processo de ampliação, aos sujeitos individuais ou coletivos que a mobilizam na educação. Avanços conquistados correm risco de um retrocesso pragmático no qual o mercado justifica a sua atuação no

público para formar um sujeito instrumental à reestruturação produtiva, necessária ao desenvolvimento competitivo em nível internacional.

O interesse na trama do discurso neoliberal é trazer a manipulação da democracia como um sistema político que permite aos indivíduos a livre escolha e, conseqüentemente, vai potencializando essas escolhas sob a ótica do mercado. As privatizações e a redução de direitos aos cidadãos ocorreram ao final da década de 1980 de forma intensificada em vários países, particularmente na América Latina.

Sendo assim, Gentili (1996, p. 16) pontua que vale

destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade.

Sob o ponto de vista do neoliberalismo, há uma extensiva pressão ideológica tencionando estabelecer um olhar do senso comum para uma coerência e legitimação hegemônica desse projeto na sociedade, a partir das classes dominantes.

Reafirmam Dardot e Laval (2009, p. 13-14) o seguinte:

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

A lógica passa a ser do mercado como força motora na organização social e econômica (Gentili, 1996; Bianchetti, 2001). Passa-se a viver a motivação do sucesso e do fracasso individual numa ótica racionalista, em que tudo se conquista com esforço individual, a partir de uma visão determinista de homem. Nos anos de 1990, reside uma nova forma de reestruturação do capital no mundo diante do desemprego, de dívidas públicas e do crescimento populacional.

A classe trabalhadora é afetada e como já tratava Marx, ao falar das relações de trabalho, acentuava o que se vivenciaria sempre “[...] sob o domínio da produção capitalista em que uma grande e sempre crescente classe da população só pode viver se trabalhar, a

troco de um salário, para os proprietários dos meios de produção - das ferramentas, máquinas, matérias-primas, e meios de subsistência” (Marx, 1982, p. 4).

O Brasil dos anos de 1990 já vinha passando por crises provocadas por implantação de planos econômicos que se sustentavam em mais crescimento da pobreza, arrocho fiscal, aumento dos gastos públicos e da inflação. O mundo do trabalho se torna espaço da busca pela qualidade e profissionalização, vai personificando o trabalho e o trabalhador em busca de oportunidades para qualificação e profissionalização, via o discurso de quem emprega.

Outro fator dramático é para os profissionais terem que compreender que o

[...] sofrimento causado por essa subjetivação neoliberal, a mutilação que ela opera na vida comum, no trabalho e fora dele, são tais que não podemos excluir a possibilidade de uma revolta antineoliberal de grande amplitude em muitos países. Mas não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas. As condições de um confronto de grande amplitude entre lógicas contrárias e forças adversas em escala mundial estão se avolumando (Darrot; Laval; 2016, p. 9).

Esse discurso também estará presente no processo de formação de professores e professoras, com destaque àqueles(as) que irão atuar na educação superior.

Para Antunes e Alves (2004), a fetichização permeia o trabalho e provoca cada vez mais o consumo de mercadorias de forma reificada em que se toma o tempo livre do trabalhador tendo em vista o consumo. Portanto,

[...] um exemplo forte é dado pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do ‘tempo livre’ dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir ‘empregabilidade’, palavra-fetice que o capital usa para transferir aos trabalhadores às necessidades de sua qualificação [...] (Antunes; Alves, 2004, p. 347).

Para o capitalista, a empregabilidade passa a ser associada à qualificação. No campo da educação superior, a partir dos anos de 1990, durante a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), tanto no primeiro mandato (1994-1997) quanto no segundo (1998-2002), houve a ampliação de vagas para acesso ao ensino superior numa *lógica de privatização e mercantilização dos bens e serviços acadêmicos*.

Miranda (2020, p. 1-2) destaca que o



[...] percurso do processo de neoliberalização no Brasil, que foi efetivamente iniciado nos governos de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileiro – PSDB), no período de 1995 a 2002, encontrou alguma (mas não completa ou radical) resistência nos governos subsequentes (2003-2016) do Partido dos Trabalhadores (PT), cujo projeto desenvolvimentista foi sustentado pelo bloco de poder constituído por boa parte da burguesia interna e industrializada e suas alianças com outros setores [...].

O contexto das políticas governamentais de FHC perpetuou o processo de abertura às exportações, privatizações de estatais tendo em vista a inserção do país no mundo globalizado. Com seu programa de governo “Mãos à Obra”, vinculou a educação e o projeto econômico e social ao atendimento das agendas globais e dos organismos internacionais<sup>9</sup> e, por conta da expansão quantitativa de instituições superiores privadas, a possibilidade de a população trabalhadora ter acesso a essa modalidade.

No movimento da urgência de mercado e da livre escolha individual pela escola, a privatização avança e rompe com os direitos da coletividade democrática pela educação privada. As instituições privadas de ensino superior tiveram um incentivo para o crescimento como um projeto de cumprimento dessas agendas globais para países em desenvolvimento e passa a garantir um projeto expansionista no Brasil, acentuado pelo preceito neoliberal conservador, sem compromisso democrático com a educação pública (Gentili, 1996; Freitas, 2018; Peroni, 2020).

As reformas do ensino superior vivenciadas no final da década de 1990 enfatizam a organização de um sistema baseado na *flexibilidade, competitividade e avaliação*, em atendimento às exigências dos organismos internacionais.

Seguiram, portanto, a agenda globalmente estruturada para esse nível de ensino, apesar das especificidades na sua concretização em diferentes países, a partir de uma lógica que fortaleceu um plano macroeconômico de ajustes sociais, econômicos e políticos com enfoque neoliberais (Catani, Oliveira, 2002; Cury, 1997; Dourado, 2002).

Nesse aspecto o trabalho docente é afetado pelas mudanças de suas atividades ‘básicas’ – ensino, pesquisa e extensão. O trabalho docente se torna aligeirado, com

---

<sup>9</sup>A partir da “[...] década de 1990, as influências das políticas educacionais internacionais e de organismos como o Banco Mundial (BM), a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL. Elas são direcionadas a um processo global e homogeneizador, via reformas estatais e sociais, com o intuito de instaurar um modelo econômico com vistas a superar a crise do modelo de industrialização e ajustar-se ao novo reordenamento mundial (globalização), incorporando-se às mudanças tecnológicas mundiais e fortalecendo as economias. Essas reformas, ao vincularem crescimento econômico à universalização do acesso à educação em todos os níveis de ensino, sugerem uma política educacional abrangente que seja sinônimo de progresso técnico” (Del Bianco, 2009, p. 13).

currículos encurtados e com atividades que se sobrepõem umas às outras provocando mais precariedade nas atividades exercidas pelo docente que passa a ser fundamentada pela produtividade. Aqui o professor ideal passa a ser uma mistura de cientista e empreendedor e as práticas avaliativas contribuem organicamente para a manutenção desse processo, de forma cruel e avassaladora.

Chauí (1999, p. 3) alerta sobre o contexto das reformas do Estado em diferentes setores sociais e seus objetivos, que é de encolher “[...] o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados”.

Notadamente, tornou-se crescente a expansão da educação superior privada no Brasil, no início dos anos de 1991, de acordo com dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP), eram 893 instituições superiores, sendo: 222 públicas e 671 privadas e, ao final do Governo de FHC, em 2002, o total de instituições chega a 1.637, conforme apresentado na tabela a seguir.

**Tabela 1** – Distribuição percentual do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil (1991-2002)

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1991	893	222	24,9	671	75,1
1992	893	227	25,4	666	74,6
1993	873	221	25,3	652	74,7
1994	851	218	25,6	633	74,4
1995	894	210	23,5	684	76,5
1996	922	211	22,9	711	77,1
1997	900	211	23,4	689	76,6
1998	973	209	21,5	764	78,5
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1

Fonte: Inep/MEC (Brasil, 2002).

O significativo crescimento das instituições privadas foi de mais de 13% do início até o final do Governo FHC, uma vez que

[...] as políticas de liberalização e privatização que se intensificaram a partir dos anos de 1990 seguiram-se com a regulação e o controle das escolas privadas por meio de regras públicas, implantadas no Governo de FHC, especialmente em domínios dos quais o Estado se havia retirado (Assis; Oliveira, 2013, p. 56).

No período do Governo de FHC, o discurso do empreendedorismo circula e se estende ao cidadão num viés individualista de que apenas poderão ser livres e bem-sucedidos aqueles que empreenderem, profissionalizarem e requererem uma formação, que não exigirá ser democraticamente pública e, sim, pertencerá à iniciativa privada<sup>10</sup> também.

Enfim, a “[...] educação, vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (Freitas, 2018, p. 29), e isso significa acentuar o projeto de privatização da educação como uma política pública, assim a educação não se restringirá ao bem público, mas também ao mercado privatista.

Durante o intervalo do Governo de FHC, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) não atendeu à educação em todas as suas bases, mas normatizou o papel do Estado no controle do que se pregava no Plano do Governo sobre a exigência de manter a qualidade das instituições definindo a sua estrutura e organização.

Ao mesmo tempo, mediante processos comprobatórios de produção acadêmica, de avaliação permanente dos cursos e de criação da regulação e avaliação tendo em vista acompanhar os caminhos das instituições.

Nesse sentido, o trabalho docente que começa a ter um hiperfoco na produtividade, a fim de garantir às instituições de ensino uma “qualidade” quantificada pelo número de professores pesquisadores, com projetos financiados por fomentos externos à IES. No ensino os conteúdos abordados são feitos de forma simplista, sem verticalização das temáticas abordadas; são lançados ao mercado sujeitos que atendem especificamente aos organismos internacionais.

Também nesse período, ocorreram conflitos políticos, inclusive em espaços cobiçados, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES), que se tornaram ambientes de disputa pelos interesses privados na educação, com acompanhamento de processos de criação de instituições privadas e depois, conseqüentemente, com a criação de processos de avaliação da educação superior (Cunha, 2014).

---

<sup>10</sup>Reforça Freitas (2018, p. 33): “O mercado, através da concorrência, vai moldando (e precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta. Nesse caso, as provedoras de educação privada já são *empresas*, em si mesmas operando com os procedimentos típicos da organização empresarial. Quem não o fizer vai à falência e é eliminado do mercado. Assim, é o mercado que faz a depuração da qualidade, pois escolas de pouca qualidade não serão ‘escolhidas’ pelos pais e irão à falência como qualquer empresa”. Assim, vai se tornando crescente a lógica empresarial na educação superior e criando os caminhos para os processos avaliativos e regulatórios que ocorrerão a partir de 2004.

No ano de 1997, a organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES) foi também objeto do Decreto nº 2.306/1997 (Brasil, 1997) e trouxe em seu Artigo 8º a descrição da regulamentação do Sistema Federal de Ensino, configurando: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores. Sem distinção entre a organização acadêmica em faculdades ou institutos superiores.

Vale ressaltar que, na perspectiva do trabalho docente, com esse crescimento da educação superior privada se avoluma também o crescimento do número de docentes nessas instituições, por vezes, com contratos e cargas horárias reduzidas e com vínculo de horistas.

No ensino superior privado a atividade docente é reduzida ao ‘aulismo’, com baixos salários em uma grande maioria, especialmente para docentes que atuam em cursos de licenciatura, corroborando a elitização dos cursos de graduação e a formação rasa para cursos de envolvem a formação docente.

De 1991 a 2002, ocorrendo esse crescimento das instituições privadas, conforme demonstra a Tabela 2, em comparação com as funções docentes em 1991, 54% estavam vinculadas às instituições públicas e nas privadas, 45,8%. Ao final do Governo FHC, as instituições privadas tinham 63,1% dos docentes em todo o Brasil, exercendo funções nessas IES.

**Tabela 2** – Distribuição percentual do número de funções docentes em exercício, por categoria administrativa – Brasil (1991-2002)

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1991	133135	72123	54,2	61012	45,8
1992	134403	72242	53,8	62161	46,2
1993	137156	72594	52,9	64562	47,1
1994	141482	75285	53,2	66197	46,8
1995	145290	76268	52,5	69022	47,5
1996	148320	74666	50,3	73654	49,7
1997	165964	84591	53,2	81373	46,8
1998	165122	83738	50,7	81384	49,3
1999	173836	80883	46,5	92953	53,5
2000	183194	78712	43,0	104482	57,0
2001	204106	81300	39,8	122806	60,2
2002	227844	84006	36,9	143838	63,1

Fonte: Inep/MEC (Brasil, 2004).

Nota-se que nas instituições privadas, conforme indicam os dados da Tabela 3, a seguir, as questões em torno do trabalho docente estão vinculadas também a uma maior contratação de profissionais no Brasil, com a qualificação até especialização (categoria inclui graduados e especialistas) em 1994.

De acordo com a Lei nº 9.394/1996 em seu Art. 66. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996).

Em 2002, a vinculação de docentes com até especialização ainda é significativa e o crescimento de 6% em 8 anos de contratos docentes nas instituições privadas com nível de doutorado é pouco representativa ainda.

Com a liberalização da criação de uma nova organização acadêmica que foram os Centros Universitários, esse modelo veio atender, especialmente, ao setor privado, por se tratar de instituições com autonomia universitária, mas que, ao mesmo tempo, não preconizaram o modelo universitário de estabelecimento da tríade ensino-pesquisa-extensão.

O pressuposto para esse modelo seria a autonomia para abertura de cursos e ampliação de número de vagas, obviamente uma lógica do empresariado visando à lucratividade (Cunha, 1980; Peroni, 2020).

**Tabela 3** – Número de docentes em exercício – por titulação – segundo a categoria administrativa – Brasil (1994 a 2002)

Ano	Grau de Formação	Total		Pública		Privada	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1994	Até Especialização	86.625	61,2	37.167	49,4	49.458	74,7
	Mestrado	33.531	23,7	21.268	28,2	21.268	18,5
	Doutorado	21.326	15,1	16.850	22,4	4.476	6,8
	<b>Total</b>	<b>141.482</b>	<b>100</b>	<b>75.285</b>	<b>100</b>	<b>66.197</b>	<b>100</b>
1998	Até Especialização	88.567	53,6	35.121	41,9	53.446	65,7
	Mestrado	45.482	27,5	25.073	29,9	20.409	25,1
	Doutorado	31.073	18,9	23.544	28,1	7.529	9,2
	<b>Total</b>	<b>165.122</b>	<b>100</b>	<b>83.738</b>	<b>100</b>	<b>81.384</b>	<b>100</b>
2002	Até Especialização	101.153	43,4	29.536	33,2	72.259	50,2
	Mestrado	77.404	35,1	24.229	27,3	54.390	37,8
	Doutorado	49.287	21,5	35.030	38,2	17.189	12,0
	<b>Total</b>	<b>227.844</b>	<b>100</b>	<b>84.006</b>	<b>100</b>	<b>143.838</b>	<b>100</b>

Fonte: Deaes/Inep/MEC (Brasil, 2002).

No período do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), estabeleceu-se uma continuidade das políticas educacionais já implantadas no Governo FHC, porém

notou-se um crescimento nos investimentos na educação superior, bem como a implantação de políticas voltadas à universalização para o acesso das camadas mais pobres ao ensino superior. Isso se fez com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) por meio do Decreto que estabeleceu a Lei nº 11.096/2005 para regulamentá-lo.

Esse programa se sustentou na proposta do Governo Lula, em que se situa a educação como um direito humano, como política social de acesso à cultura e, potencialmente, a educação como tema central da campanha política. Muitos foram os investimentos em Educação Básica e Educação Superior com diferentes programas e ações democráticas e, ao mesmo tempo, contraditórias pelas tensões que se estabeleceram com a dependência das relações com a iniciativa privada, ponto de articulação do capitalismo.

Entretanto, mediante isso, a educação superior se torna também lugar de disputa pela iniciativa privada. O programa do ProUni (Lei nº 11.096, 13/01/2005) teve anuência de muitas instituições privadas, em razão do interesse previsto nos seus objetivos e nas condições oferecidas às instituições que quisessem aderir ao programa, quais sejam:

Art. 1º A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, que aderir ao Programa Universidade para Todos (Prouni) nos termos dos arts. 5º da Medida Provisória nº 213, de 2004, ficará isenta, no período de vigência do termo de adesão, das seguintes contribuições e imposto: I - Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins); II - Contribuição para o PIS/Pasep; III - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); e IV - Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ) (Brasil, 2005).

Mesmo com propostas de atendimento a estudantes de baixa renda, a desigualdade ainda é forte no acesso e na permanência da classe trabalhadora a uma educação de qualidade, ou seja, nas palavras de Roberto Leher, em entrevista concedida à Revista *Libertas*, o Governo “[...] concedeu isenções tributárias generosas ao segmento mercantil, em troca de uma reduzida contrapartida em termos de vagas [...]” (Rodrigues, 2021, p. 2) e, no viés do neoliberalismo, o mercado deve reger o controle do Estado sobre a economia, os bens públicos e as políticas sociais.

Assim, o caminho para as políticas sociais e o atendimento aos mais vulneráveis se conflituam na contradição das ideologias de esquerda, uma vez que as rupturas com os empresários da educação não foram concretizadas.

Afirma Chauí (1996, p. 6-7) que a “[...] forma atual do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da

produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas da luta de classes”.

Nesse sentido, muitos estudantes tiveram acesso ao ProUni, logo no seu primeiro ano (2005) foram 112 mil bolsas concedidas para ingresso em instituições privadas e, ao final do Governo Lula, já eram 598 mil beneficiados.

As bolsas foram crescentes em investimentos entre 50% ou até 100% dos valores de um curso superior numa instituição privada. Definia-se que a renda familiar *per capita* na legislação para que os estudantes de baixa renda tivessem acesso ao Programa teria de ser igual ou menor que um salário-mínimo ou até três salários-mínimos.

Durante os dois Governos de Lula, foram ampliadas as vagas para acesso ao ensino superior, por meio de outros programas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em funcionamento desde o ano de 1999. As instituições privadas lutavam cada vez mais por buscarem uma fatia no mercado com a adesão aos programas.

Nota-se que o acesso dos estudantes foi assegurado por esses programas, mas a permanência dependeria das condições materiais de subsistência e manter-se cursando uma graduação estava associado a essas condições. Importante ressaltar que o Prouni destinou verba federal para instituições privadas, mas isso não garantiu a permanência dos estudantes nas IES contempladas pelo programa.

No projeto democrático do Governo Lula da Silva, o investimento na educação pública ocorreu pela criação de Universidades e Institutos Federais de Educação, mesmo que de forma contraditória, o setor público se viu asfixiado pela iniciativa privada.

Nota-se, conforme afirma Dowbor (2021, p. 5-6):

que as políticas de expansão econômica da fase redistributiva foram fortemente imitadas pelos juros tanto da taxa Selic como do crédito privado. Lembremos ainda que o Governo Lula herdou a liquidação do artigo 192 da Constituição, o que liberou a agiotagem. Foi arrastando este peso financeiro nos pés que se conseguiu um dos avanços econômicos e sociais mais significativos que o Brasil já conheceu.

A educação se estabelece como um direito de todos nos projetos do Governo e gastos sociais com as populações mais vulneráveis e investimento no acesso à educação superior. Houve um ganho necessário com a criação de novas instituições públicas, como trata o Decreto Presidencial nº 5.225/2004 (criação dos Centros Federais de Educação Superior Tecnológica) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) por meio do Decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Ao todo foram 18 universidades federais e 173 *campus* universitários, e uma média de alunos entre os anos 2003 e 2014 de 505 mil para 932 mil ingressantes e, até mesmo, valorizando a interiorização da educação superior (Brasil, 2014; Dowbor, 2021).

Vários decretos e legislações formaram um conjunto de alterações nas políticas educacionais, no período de 2004 a 2010, entre elas: Decreto nº 4.914, de 11/12/2003 (sobre os centros universitários); Lei nº 10.861/2004 (implantação do Sistema Nacional de Avaliação – Sinaes); Decreto Presidencial nº 5.773/2006, que trouxe novas regulamentações à educação superior.

Nesse contexto, as universidades, na legislação citada, gozam de autonomia plena, mas passarão pelo processo de regulação e avaliação. O campo de disputa do ensino privado é a sustentação do negócio, mesmo mediante a implantação do sistema de regulação e avaliação das instituições e dos cursos.

Destaca-se, nesse período, a Resolução nº 10, de 20 de outubro de 2007. Para entender o pensamento subsequente, é preciso explicitar o que diz a Resolução que dispunha sobre normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimentos de Centros Universitários – que trazia em seu Arts. 2º e 3º a seguinte redação:

Art. 2º A criação de Centros Universitários será feita por credenciamento de instituições de educação superior já credenciadas, em funcionamento regular há, no mínimo, 6 (seis) anos, e com avaliação positiva em, no mínimo, 1 (um) ciclo avaliativo pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

§ 1º Avaliação positiva, para aplicação desta Resolução, consiste em conceito superior ao mínimo estabelecido nos termos do § 3º, art. 3º, da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

§ 2º O primeiro credenciamento como Centro Universitário terá prazo máximo de 3 (três) anos.

Art. 3º São condições necessárias para a Faculdade solicitar credenciamento como Centro Universitário:

I - mínimo de 20% (vinte por cento) do corpo docente contratado em regime de tempo integral; II - mínimo de 33% (trinta e três por cento) do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - mínimo de 8 (oito) cursos de graduação reconhecidos e com conceito satisfatório obtido na avaliação realizada pelo Ministério da Educação;

IV - plano de desenvolvimento institucional e proposta de estatuto compatíveis com a solicitação de transformação em Centro Universitário;

V - Programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;

VI - programa de iniciação científica com projeto orientado por professores doutores ou mestres, podendo também oferecer programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;

VII - plano de carreira e política de capacitação docente implantados;



VIII - biblioteca com integração efetiva na vida acadêmica da Instituição e que atenda às exigências dos cursos em funcionamento, com planos fundamentados de expansão física e de acervo;

IX - não ter firmado, nos últimos 3 (três) anos, termo de saneamento de deficiências ou protocolo de compromisso com o Ministério da Educação, relativamente à própria Instituição ou qualquer de seus cursos;

X - não ter sofrido qualquer das penalidades de que trata o § 1º do art. 46 da Lei nº 9.394/1996, regulamentado pelo art. 52 do Decreto nº 5.773/2006.

Parágrafo único. Na hipótese da ocorrência das situações previstas nos incisos IX e X durante qualquer fase da tramitação do processo, este será arquivado (Brasil, 2007a).

Nesse sentido, as Faculdades Privadas no Brasil, que já atendiam a esses critérios, buscavam de forma rápida protocolar seus processos junto ao MEC, uma vez que almejavam com essa reforma acadêmica um certo grau de autonomia legal e pedagógica para o gerenciamento de suas IES.

De acordo com os dados do Instituto Mauro Borges (Goiás, 2017), havia 62 Instituições Privadas em todo o Estado de Goiás, e na cidade de Goiânia, eram 18 faculdades privadas que ainda eram pequenas, com poucos cursos e, para pleitear a transformação acadêmica para Centro Universitário, teriam que se organizar para atender aos aspectos legais exigidos.

Ocorreu uma alteração na legislação, com a Resolução nº 1, de 20 de janeiro de 2010, ainda no Governo Lula, quando grupos de instituições privadas pressionavam para se tornarem Centros Universitários.

Assim, mesmo que essas alterações se fizeram para supostamente minimizar a competitividade entre os grupos gestores de Faculdades, que, evidentemente, se dividiam em diferentes tipos de mantenedores para constituição de Centros Universitários, acirrou-se ainda mais a competitividade entre os maiores grupos gestores.

Em seguida, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), houve uma continuidade das políticas anteriores no cenário da economia, da educação e dos programas sociais. A ideologia consensual de enfrentamento das questões públicas e dívidas do Estado será de atender aos interesses de grandes grupos econômicos e hegemônicos, tanto nacionais como internacionais.

Seu governo foi apoiado de forma constante por Lula da Silva, sendo reafirmado enfaticamente por ele na escrita da “Carta ao Povo Brasileiro”, em 2002, que

[...] só a volta do crescimento pode levar o país a contar com um equilíbrio fiscal consistente e duradouro. A estabilidade, o controle das contas públicas e da inflação são hoje um patrimônio de todos os

brasileiros. Não são um bem exclusivo do atual governo, pois foram obtidos com uma grande carga de sacrifícios, especialmente dos mais necessitados (Folha de São Paulo, 2002).

Percebe-se, com isso, que nos Governos de Dilma ocorreram uma continuidade das políticas compensatórias e uma permanente presença do neoliberalismo na gestão do Estado. Mesmo com a sua reeleição, em 2014, desencadeou-se o desmonte da base governista no congresso, mais arrocho fiscal e um afastamento dos ideários de crescimento da “Pátria Educadora” com privatização e crescimento dos grupos educacionais financiando a educação superior.

Para Seki (2021, p. 79), o

[...] aparente contrassenso entre os dados e a situação de muitas IES com dificuldades financeiras é, em nossa hipótese, o resultado histórico da existência de uma forma de dualidade no Ensino Superior privado e que se condensa no início dos anos 2000 dando origem às novas contradições com as quais hoje nos deparamos.

Isso indica que, a partir de políticas de expansão, o crescente investimento na educação superior foi tomado de um cenário de contradição democrática com o alto investimento de grandes grupos e acionistas em um volume gradativo de negócios na educação privada no Brasil e, conseqüentemente, no grande número de implantação dessas instituições nos estados mais promissores, como Goiás.

No Governo de Michel Temer (2016-2018), que assume após o *impeachment* de Dilma, a continuidade das políticas de apoio ao financiamento aos estudantes que ingressam na instituição privada teve com o Fies<sup>11</sup>, por exemplo, um dos programas sociais que gerou uma dívida ao estudante. Para pagar esse financiamento, o acesso ao mundo do trabalho era essencial.

---

<sup>11</sup>O texto extraído da página eletrônica do Ministério da Educação traz a seguinte descrição: “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Em 2010, o FIES passou a funcionar em um novo formato: a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010. Além disso, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante solicitar financiamento em qualquer período do ano. A partir do segundo semestre de 2015, os financiamentos concedidos com recursos do Fies passaram a ter taxa de juros de 6,5% ao ano com vistas a contribuir para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal” (FIES, 201-).

A ideia de pertencimento da classe trabalhadora é cada vez mais distante, o arrocho salarial, a desvalorização do trabalho docente, as alterações no contrato de trabalho dos docentes no ensino público, ocasionado pela crescente entrada de novos estudantes e a redução de concursos públicos, tornam as políticas sociais, econômica e educacional do Governo Temer mais focadas na manutenção da agenda neoliberal por meio das Propostas de Emenda à Constituição (PECs)<sup>12</sup> (Assis, 2008; Mancebo, 2017; Leher, 2020).

O investimento na educação pública é mínimo e no setor privado é ampliado com a crescente entrada de grupos financeiros na educação superior.

Com o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, no período de 2019-2022, inicia-se uma demonstração de ascensão da radicalidade da direita, desvalorização da classe trabalhadora, da ciência, da docência e da pesquisa.

O lema “Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos” desconsidera o preceito da laicidade do Estado e da educação, o Projeto de Governo (“O caminho da prosperidade - Proposta de Plano de Governo: Constitucional, Eficiente e Fraternal”) pautado no senso comum é pouco elucidativo.

O processo eleitoral, bem como a atuação do presidente, assentou-se sobre o discurso do anticomunismo, da xenofobia e homofobia, em que as questões mais críticas e temáticas dos currículos escolares ficariam privadas de serem discutidas.

Até agosto de 2022, as mudanças na gestão do Ministério da Educação foram um movimento de mais desregulação e desserviço que já ocorreu na história da democracia. Com a observação dos dados do Governo Federal em suas redes de informação, houve uma significativa queda dos investimentos no Fies (69%) e no Prouni (30%) em relação aos anos anteriores.

Nesse contexto, o projeto de educação é atrelado à economia e a gestão política do Governo mencionado confronta-se no ano de 2020 com a pandemia de Covid-19, causada

---

<sup>12</sup>As Propostas de Emendas à Constituição (PECs) foram marcantes no Governo Temer, a PEC nº 55 instituiu “[...] o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que cada um dos limites equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes” (Brasil, 2016).

pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, sob azaques e gritos, acusando os cientistas e pesquisadores de estarem exageradamente discursando sobre uma crise pandêmica.

Vale refletir sobre o que enfatiza Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 23):

A pandemia do coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica. Ora, uma das características essenciais deste modelo é a exploração sem limites dos recursos naturais. Essa exploração está a violar de maneira fatal o lugar da humanidade no planeta Terra.

Nota-se que por esse movimento ficaram mais evidentes os traços do que caracteriza uma sociedade de exclusão, de sofrimento e discriminação, em que os mais pobres foram os mais afetados. As escolas (as universidades), e tudo o que poderia manter pessoas aglomeradas, foram fechadas e o isolamento fez criar caminhos para o conhecimento, mas sobre velhas roupagens, com o uso das tecnologias.

Os determinantes históricos da pandemia de Covid-19 e as contradições do Governo Bolsonaro, a desvalorização da

[...] ciência tem como propósito difundir o negacionismo de modo que as linhas demarcatórias entre fatos e versões, verdade e falsidade, ciência e ficção sejam inteiramente apagadas. Isso envolve questões da importância das mudanças climáticas, da pandemia de Covid, do uso descontrolado e desregulamentado de agrotóxicos, os ataques aos povos indígenas e aos seus territórios, tudo, literalmente tudo, em qualquer domínio, está sob imperativos governamentais negacionistas, porém não como um fenômeno difuso, mas como parte da guerra cultural [...] (Leher, 2021, p. 4).

Isso demonstrou, no auge da pandemia, o ideário mais conservador e negligente de um Estado que não preza a ciência, nem a saúde e tão pouco a educação. A organicidade de uma gestão que valoriza o privado em detrimento do público.

Para o presidente, o trabalho gera o movimento do capital e do mercado e o isolamento social faria com que, supostamente, a economia parasse de funcionar e sob “[...] o fundamentalismo político, pauta-se a pedagogia do ódio com a estratégia de eliminar adversários ou o pensamento crítico. Mediante o fundamentalismo religioso o desprezo à ciência e sua subordinação à crença. Este tem um efeito perverso diante da gravidade do Covid-19” (Frigotto, 2020, p. 5).

O período qualificado como emergencial no Brasil foi agudizado pela falta de condições materiais dos profissionais da educação, uma vez que o trabalho se tornou remoto para os cursos presenciais. No ensino superior, as atividades de professores e professoras se veem no sistema digital, e esse tema será tratado no segundo capítulo desta pesquisa.

Desse modo, após essas ponderações em relação ao ensino superior privado, quando se propôs este projeto de pesquisa para o doutoramento, em 2019, a quantidade de instituições no país era de: 302 instituições públicas (132 estaduais, 110 federais e 60 municipais) e 2.306 privadas; desse total, 83,8% eram Faculdades (Brasil, 2020a). A rede privada conta com mais de 6,3 milhões de alunos, o que garante uma participação superior a 87,1% do sistema de educação superior, no período compreendido entre 2009 e 2019 (Brasil, 2020a).

Em Goiás, estavam instaladas 81 instituições superiores privadas, em 2017, de acordo com os dados estatísticos do Instituto Mauro Borges/Segplan-GO (Goiás, 2017). Os dados do último Censo/Inep-2020 demonstram o nível de expansão das instituições privadas na capital Goiânia de 71 para 96 (Brasil, 2020a).

Os dados apontam, também, que num período de dez anos (2009-2019) a rede privada teve um crescimento de 43,3%, ao passo que a rede pública aumentou 36,5% no mesmo período, em relação aos ingressantes. Em 2020, o número de matrículas na educação superior no Brasil, cresceu ainda mais, atingindo 8,680 milhões (Brasil, 2022).

Em 2009, ano marcado por uma crescente expansão e interiorização da educação superior no Brasil, existiam 340.817 docentes em exercício na educação superior no país e, no ano de 2019, já eram 386.373. Desse total, no ano de 2019, 54,3% tinham vínculo com instituição privada e 45,7%, com instituição pública.

No que tange à formação dos docentes que exercem seu trabalho em faculdades, 44,6% trabalham em tempo parcial e 46,6% têm formação de mestre. Nota-se que as organizações acadêmicas que são faculdades têm o maior percentual de docentes que possuem até a especialização (Brasil, 2022).

Já no ano de 2020, o Censo informa que 366.289 docentes atuam na educação superior no Brasil. O vínculo desse total com as instituições privadas é de 53,2% e com a rede pública 46,8% (Brasil, 2022). Há mais professores na rede pública, mesmo com mais alunos na rede privada. Isso comprova a contradição e a precarização do trabalho dos professores da rede privada, que não têm garantia de Plano de Cargos e Salários.

Serão analisados mais adiante esses dados, uma vez que nos últimos dez anos houve um aumento de horistas na rede privada e nas públicas, e como consequência queda no tempo de dedicação integral na educação superior.

Mediante esse cenário, entende-se que a discussão acerca da profissão docente no Brasil leva a refletir sobre quais são os sentidos e contextos presentes em torno do trabalho cotidianamente na educação superior.

## 1.2 SURGIMENTO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: DO INÍCIO ATÉ A CRIAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO (SINAES) EM 2004

As políticas educacionais como parte das políticas públicas, em sentido amplo, referem-se às estruturas de poder e de dominação, conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o maior proponente de políticas públicas (não é o único, mas o que mais propõe). Para Araújo e Almeida (2010, p. 99), o termo políticas “[...] refere-se hoje especialmente ao conjunto de atividades, que, de alguma maneira, são atribuídas ao Estado moderno, ou que dele emanam”.

Ainda há de se considerar que o campo de estudo das políticas educacionais em torno de seus diferentes envolvimento, mesmo que de forma difusa, fragmentada e complexa em textos legais, atos e discursos oficiais, representa uma afirmação simbólica dos interesses de quem as sustenta, no caso, o poder do Estado.

Nesse sentido, para Maués (2010, p. 144), com o

[...] poder público ficou a responsabilidade da definição dos objetivos e a avaliação dos resultados, observando-se os parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade estabelecidos, em geral, pelas exigências do mercado. O Estado passa a ser chamado de regulador e avaliador em função das novas funções que assume. A compreensão do papel da regulação é fundamental nesse novo desenho.

Na interpretação de Araújo e Almeida (2010), desloca-se o conceito de políticas para as ideias em Marx, pontuando que

[...] um conjunto de instituições e organismos, ramos e sub-ramos, com suas respectivas burocracias, que exerce a dominação das classes exploradas, por meio do jogo institucional de seus aparelhos. Desse modo, em condições historicamente determinadas, o Estado desempenha a função de reproduzidor das relações econômicas e políticas de classe e de moldar aquilo que os liberais chamam de sociedade (Araújo; Almeida, 2010, p. 102).

A fim de pensar nos caminhos das alterações no contexto da educação superior, a constituição histórica das políticas públicas e educacionais do lugar onde se coloca essa pesquisa é buscar na realidade as principais contradições as quais estas pertencem.

Ainda em Araújo e Almeida (2010, p. 107), permite-se refletir que as

[...] políticas educacionais emanadas do Estado, como qualquer outra política pública, implicam em escolhas e decisões que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses.

Em consequência dessas reflexões sobre as políticas públicas e educacionais é que ocorreram as Reformas no final da década de 1990, que enfatizavam a organização de um sistema que atenderia às exigências de uma agenda global estruturada para que a educação superior tivesse condições de seguir os critérios de formação pautada na possibilidade de flexibilizar currículos, expandir para a privatização e para garantir as exigências dos processos avaliativos, sem observar as especificidades na sua concretização em diferentes países (Catani; Oliveira, 2002).

As universidades públicas, que exerciam papel relevante na produção do conhecimento e no acesso democrático à educação superior, vão se reestruturando também, como aponta Chauí (1999, p. 7), em espaços que irão atender

às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

Tais reformas foram constituídas valendo-se da ideia de que o Estado passa a avaliar a produtividade das instituições públicas no que tange à pesquisa e à qualidade dos cursos de graduação. A avaliação tornou-se uma relação indissociável dos cenários mundiais focados no processo de globalização, mercantilização da educação superior, da competitividade entre os países desenvolvidos, a exemplo da Comunidade Europeia.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 113), a educação passava a ser concebida muito mais como lógica de mercado do que como bem público e, sendo assim, a “[...]”

avaliação opera com valores, nenhuma é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais”.

O objetivo principal do processo avaliativo é promover a realização autônoma do projeto institucional, de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão administrativa e organizacional, e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social.

No entanto, o que se percebe é um grande entrave da avaliação e o seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social. Para promover mudanças, é necessário, então, redirecionar o foco do produto para o processo, isto é, avaliar o produto no processo.

Sendo assim, a existência de um “Estado avaliador”<sup>13</sup> tende a supervalorizar indicadores e resultados de avaliações mensuráveis em detrimento de contextos e processos educativos (Afonso, 2009a).

Nesse ponto de vista, é importante tratar de questões pertinentes ao campo da avaliação institucional na educação superior, no que tange às políticas educacionais e suas acepções decorrentes desse processo como a de responsabilização – “accountability” – que a partir de seus resultados tendem a uma determinação específica sobre o trabalho docente.

Não é por acaso “[...] que a responsabilização negativa (ou a culpabilização) dos professores constitui, em diferentes medidas de política educativa e nos discursos dominantes, uma das estratégias mais frequentes” (Afonso, 2012, p. 493).

Em consequência dessa demanda, o Estado passou a fiscalizar e avaliar os resultados obtidos nas avaliações institucionais externas (das IES, dos cursos e dos Estudantes em provas do Enade) impulsionando uma lógica de competição e ranqueamento entre as instituições, o que vem demonstrando ser uma política de controle, centralização e regulação tanto para gestão pública quanto privada da educação, pela incorporação de novas e mais sofisticadas estratégias de avaliação.

A responsabilização no âmbito da educação pode ser caracterizada pelo uso de testes padronizados que mensuram o desempenho dos estudantes; pela maneira como são definidos e divulgados publicamente os resultados obtidos nas avaliações externas pela

---

<sup>13</sup>Os conceitos tratados sobre “Estado Avaliador” e que serão aprofundados na pesquisa estão estabelecidos nas obras de Almerindo Janela Afonso, sendo estes: Estado-avaliador (1ª fase, anos de 1980/1990); Estado-avaliador (2ª fase, final dos anos de 1990 e atuais anos 2000) e o Pós-Estado-avaliador (antevisão com base em alguns indicadores) num sentido de revistar esse conceito nesses três momentos históricos da sociedade globalizada (Nota da autora).



instituição ou pela mídia; a definição e publicação de critérios que se verticalizam em *rankings* e premiações para os resultados de destaque.

Segundo Maués (2010, p. 158), os

[...] indicadores de desempenho baseados no mercado têm servido de parâmetros para premiação ou punição desse trabalhador que se vê açoitado pelas demandas postas, que numa espécie de auto-aprisionamento tem se imolado no altar das agências de fomento, buscando financiamento, com o qual virá também o *status*, a respeitabilidade acadêmica e a premiação.

Partindo desse pressuposto, nota-se que a expansão da educação superior foi, especialmente, alimentada pelas políticas educacionais imputadas ao Estado brasileiro desde o final da década de 1990, em governos dos presidentes Fernando Collor de Melo (1990 a 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003). Reafirmadas pela gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), Dilma Rousseff (2011 a 2016), Michel Temer (2016 a 2019) e, de forma mais acirrada, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Assim, é necessário serem analisadas de forma crítica e criteriosa tais políticas e de forma singular ouvir os professores que estão atuando na educação superior, buscando compreender como eles recebem, cotidianamente, e são comprometidos com os resultados gerados pelas políticas de avaliação e de responsabilização.

A relação entre as discussões e pesquisas sobre os temas políticas educacionais, avaliação no ensino superior, responsabilização e trabalho docente estão presentes nas agendas de debates e na produção de diferentes trabalhos no âmbito das pesquisas em educação a partir dos anos de 1990.

Os relatos anteriores com quadros de resultados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) demonstram que essa coleta de dados anuais vem representando como um dos possíveis espaço de informação a serem utilizados nas pesquisas acadêmicas e possíveis análises, para compreensão das contradições presentes na educação superior.

Nesse sentido, a compreensão desse movimento complexo passa, inicialmente, pela análise do campo da educação superior, com as mudanças ocorridas a partir dos anos de 1990, no cenário educacional brasileiro e o que elas trouxeram de significativas alterações controversas.

De fato, percebe-se que a conjuntura contemporânea se sustenta, também, no projeto histórico de mudanças no contexto da educação e suas políticas, não apenas no Brasil, mas em todo mundo, uma vez que “[...] não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses” (Araújo; Almeida, 2010, p. 107).

Como reação às concepções quantitativistas, foi criado, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub),<sup>14</sup> produto do trabalho da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, composta por membros de entidades representativas do setor (Brasil, 1993). Essa forma de avaliação corresponde à concepção formativa/emancipatória, baseada na autorregulação, na qual a participação da comunidade acadêmica é fundamental, como aconteceu de fato tanto na criação quanto na implementação da proposta.

Essa envolvia “[...] os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade” (Brasil, 1993, p. 5-6).

Dada essa realidade contraditória e histórica que se transforma dinamicamente, ressalta-se como se vem constituindo o processo avaliativo das instituições de ensino, a partir do marco de implantação do Sinaes no Brasil.

Para tanto, é necessário, também, traçar um perfil das políticas educacionais em torno da avaliação institucional na educação superior, o que implica o exame da diversificada legislação produzida nas últimas décadas e do contexto que fundamenta a implantação de políticas educacionais que as justifiquem.

Em abril de 2004, a Lei nº 10.861 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), na intenção de buscar a melhoria da qualidade da educação superior, a promoção dos valores democráticos, o respeito às diferenças e à diversidade e afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O Sinaes define como modalidade as avaliações internas e externas no âmbito das Instituições, dos Cursos e do Desempenho dos Estudantes, tomando como base o ensino, a

---

<sup>14</sup>O Programa caracterizava-se como uma proposta de autorregulação e concebia a avaliação como institucional, cujo foco era a própria instituição, a adesão era de caráter voluntário e propiciava a participação dos próprios integrantes. Previa a criação de uma Comissão de Avaliação no interior de cada Instituição, que elaboraria um projeto de autoavaliação. Embora tendo a sua origem nas próprias Instituições de Educação Superior (IES), o Ministério da Educação (MEC) era quem financiava e realizava a avaliação dos projetos, inspirados no “Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras”.

pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição, corpo docente, instalações e outros aspectos que influenciam a qualidade e a utilização dos resultados.

Isso para fins de “[...] processos de regulação e supervisão da educação superior, para fins de emissão dos atos regulatórios de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior” (Aguiar, 2016, p. 118). Essa abordagem avaliativa pode ser analisada numa sociedade burocrática e técnica, na racionalidade do capital.

Para Dias Sobrinho (2000, p. 75), na verdade, “[...] o Ministério da Educação passou a dedicar grande importância à avaliação como controle e instrumentalização de suas políticas reformistas”.

Essas reformas requerem uma avaliação que seja capaz de medir de modo objetivo as instituições e averiguar as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos estudantes, tendo em vista as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e o próprio governo apresentam, ou seja, fornecer subsídios para as instituições de ensino orientarem sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social, e para o governo delinear políticas públicas.

Nas pesquisas de Lúcia Maria de Assis (2008) sobre “Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos” e de Antônio Evaldo Oliveira (2019) sobre “Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade)” foram tratados esses temas.

Oliveira (2019, p. 77) reafirma que a

avaliação da IES proposta pelo Sinaes é um Sistema de Autoavaliação, isto é, uma avaliação em que os procedimentos internos observam suas diretrizes e, ainda, uma avaliação externa. A autoavaliação, ou avaliação interna, atende aos dispositivos estabelecidos pela Conaes, ao compreendê-la como um instrumento que permite à IES refletir sobre sua própria realidade, abrangendo todas as suas dimensões, como forma de identificar e refletir sobre seus conteúdos e ações sejam administrativas, pedagógicas ou financeiras, identificando, assim, os pontos positivos e negativos da instituição.

O sistema de avaliação constituído no Brasil, a partir de 2004, com a implantação do Sinaes, promoveu uma reforma educativa que colocou no processo avaliativo um caminho para todas as políticas de formação, de financiamento, de gestão de recursos na educação superior (Freitas, 2002).

A avaliação externa aparece com o formato intencional de controle da identidade das instituições superiores em seus cursos de graduação na forma de controle normativo. Para tanto, afirma Assis (2008, p. 50):

Alcançar a qualidade significaria, portanto, satisfazer as expectativas, cumprindo os padrões estabelecidos previamente por agências ou organismos externos de acreditação, ou seja, quanto mais uma instituição se aproximasse desse padrão, mais elevado seria o seu grau de qualidade. Por este expediente, a qualidade poderia ser examinada de forma mais objetiva. Entretanto é certo também que a acreditação tem seus limites, uma vez que ela se baseia, quase sempre, em resultados objetivos e passíveis de comparação, não sendo possível mensurar fenômenos subjetivos e complexos tais como processos educativos, contextos institucionais, valores, atitudes, aspectos sociais e necessidades das comunidades locais.

É importante considerar que os processos de avaliação institucional não têm um fim em si mesmo. A sua finalidade maior é a de oferecer informações e indicadores da realidade como suporte para processos de interpretação e comparação entre referenciais construídos idealmente como padrões de qualidade necessários.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os resultados dessas avaliações sejam apropriados de maneira conveniente. Um amplo processo de divulgação e de esclarecimento à sociedade de modo geral sobre o planejamento, os objetivos e as metodologias devem ocorrer como uma estratégia cuidadosa para não expor os resultados aos riscos de uma interpretação inadequada.

O modelo de avaliação deve, também, garantir a sua legitimidade, apresentando claramente os objetivos propostos para o programa, assim como as bases metodológicas sobre as quais se delineará. A crítica recorrente sobre essa prática consiste na padronização que essa ação produziria no conteúdo e nos processos educacionais.

Essa padronização atenderia a uma educação a serviço do mercado de trabalho, cada vez mais comprometida em formar trabalhadores submissos. Nesse prisma, o que há são tipos de ensino para tipos de sujeitos sociais diferentes, ou seja, uma educação para os filhos da burguesia e uma para a classe trabalhadora.

O projeto neoliberal avança no atendimento às demandas da burguesia, uma vez que nas instituições privadas a educação é mercadoria e tem um preço, que o trabalhador não tem como pagar, incidindo nos resultados das avaliações e no ranqueamento.

Essa perspectiva representa uma espécie de domesticação da mão de obra, e infere-se pensar na avaliação, seja ela qual for e, especialmente a de larga escala, de forma a atuar

como uma pressão modeladora das práticas formativas, a partir dos processos de avaliação dos cursos superiores existentes no Brasil.

Isso quer dizer estabelecer pressões sobre as tarefas realizadas, a atividade de planejamento e a escolha dos conteúdos por parte dos professores para atender às exigências das avaliações externas e não se sabe o quanto essas irão refletir ou impactar sobre o trabalho docente nas instituições privadas.

No decorrer da construção deste trabalho de pesquisa, deve-se destacar que entre os anos de 2020 e 2022 os caminhos da avaliação institucional, proposta pelo Sinaes, toma outros rumos, em virtude da citada pandemia do Coronavírus.

Esses caminhos se deram pelo fato de que se tornara inviável a aplicação dos testes de larga escala na educação superior por conta do isolamento social. A Portaria nº 796, de 2 de outubro de 2020, tratou do sobrestamento dos processos de avaliação externa, uma vez que havia impossibilidade de visitas de comissões avaliadoras *in loco* nas instituições.

Esse é um fato histórico desde a implantação do Sinaes, em 2004, uma vez que o processo avaliativo engendrado pelas políticas educacionais neoliberais paralisou por um ano os processos de avaliação, mas a pressão para que ocorressem estava evidenciada pela sucessão de cobranças por parte das associações vinculadas a mantenedores e entidades do setor privado junto ao Ministério da Educação.

Em 2021, a avaliação virtual externa foi regulamentada e, em 2022, por meio da Lei nº 14.375, torna-se efetivamente um novo perfil do sistema<sup>15</sup>, exceto para cursos de Odontologia, Medicina, Psicologia e Enfermagem.

Em relação às avaliações em larga escala na educação superior, o Enade não foi aplicado em 2020, mas foi preconizado como um dos argumentos por parte das instituições privadas para que tivesse sua continuidade em 2021. Essa temática será tratada logo a seguir, uma vez que a avaliação em larga escala é uma discussão muito ampla e vem trazendo à pesquisa diferentes contribuições e análises.

---

<sup>15</sup>Portaria nº 265, de 27 de junho de 2022: regulamenta a Avaliação Externa Virtual *in Loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e da avaliação das Escolas de Governo (Brasil, 2022a).

### **1.1.3 O papel do Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes (Enade): repercussões e contradições na educação superior privada**

Os processos de avaliação passaram a ser atribuídos à autarquia Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A avaliação externa aparece com o intuito de destacar a qualidade nas formas alternativas de atendimento às demandas do ensino superior, na definição de indicadores de qualidade para a política de avaliação e supervisão de instituições públicas e privadas e fazendo que a educação superior ampliasse seus contornos administrativos e pedagógicos para dar conta da sistemática da avaliação.

Isso se faz por pensar também que é a educação superior tem um relevante papel na formação profissional e, para a classe trabalhadora, o diploma tem um efeito idealizado pela sociedade capitalista ao imputar a esse acesso ao mercado de trabalho.

Assim, vale refletir o quão é disputado o lugar das instituições de ensino privadas, a partir dos anos 2000, para buscarem sua fatia no mercado educacional e terem o poder também de conceder os diplomas<sup>16</sup> tão almejados. Conforme tratada anteriormente, a criação de um Sistema Nacional de Avaliação, a partir da determinação prevista na LDB nº 9.394/1996, traçou caminhos que levaram ao processo de uma avaliação do sistema de ensino pautado na aplicação de testes padronizados.

A avaliação inicia em 1983, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) e vai se modernizando e aprimorando os processos até chegar a um outro programa – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) em 1993 – que em seu curto tempo de duração procurou estabelecer a cultura da avaliação na educação superior no Brasil.

Em 1996, cria-se o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), cujo objetivo era “[...] apreender os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos que estão em vias de concluir o curso de graduação, o objetivo principal é avaliar os cursos de graduação” (Brasil, 2009, p. 28).

Esse exame já aponta as bases de regulação, fiscalização e controle, por parte do Estado, na idealização de uma lógica de qualidade que seria legitimada pelo exame

---

<sup>16</sup>Para Laval (2004, p. 56-57), “[...] o efeito de ‘casta’ do diploma - que, paradoxalmente, diz respeito particularmente às direções das grandes empresas, mas esquecendo muito facilmente quanto o diploma pode ser um meio de resistência ao arbítrio patronal para os trabalhadores da base ou do meio da escala, os chefes de empresa querem fazer da competência uma ferramenta permitindo a análise fina da empregabilidade, a vigilância constante da mão de obra e a empresa mais fechada no trabalho. Essa ferramenta de poder é ainda mais utilizada quando as relações de força na empresa deixam um grande espaço para as direções na apreciação da eficácia de seu pessoal e que a evolução das tecnologias permite medir muitas vezes mais estreitamente os rendimentos efetivos dos empregados”.

aplicado em estudantes que aderissem voluntariamente e que estavam matriculados em cursos de graduação em todas as instituições de ensino superior.

Os resultados do exame<sup>17</sup> denotariam uma qualidade constituída pela legislação pertinente. A aplicação de exames padronizados com foco na avaliação de qualidade<sup>18</sup>, definida sob o jugo da lei, vai se configurando em políticas educacionais que são dimensionadas mundialmente.

Houve muitas expectativas com a primeira eleição de Lula da Silva, sobre as “[...] mudanças no ENC (Provão), especialmente por parte daqueles que defendiam um modelo de avaliação das IES mais amplo, que levasse em conta os processos educativos, e não somente os produtos, que considerasse as diferenças regionais e os diferentes tipos de IES” (Assis; Oliveira, 2013, p. 60-61).

O ENC foi demonstrando baixa adesão e como forma de sustentação e pressão do Estado para manutenção do processo avaliativo um novo Exame foi criado com mais exigências que o anterior. O Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes (Enade) ficou instituído com a lei nº 10.861/2004 (Sinaes) e regulamentado no Art. 5º:

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

---

<sup>17</sup>Pretende-se destacar nessa nota que em 1998 foi criada “[...] a Lei n.º 9.678 (06/07/1998), que institucionalizou a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), associou resultados de avaliação de desempenho individuais (no caso, de docentes das instituições federais) a recursos financeiros, introduzindo uma ‘nova’ política salarial e, ao mesmo tempo, responsabilizando o docente individualmente por possíveis resultados salariais negativos, dentre outros” (Mancebo; Rocha, 2002, p. 62). Esse caminho já pontua parte do que será discutido sobre as relações entre o trabalho docente e as avaliações em larga escala.

<sup>18</sup>Para Dias Sobrinho (2008a, p. 819), “[...] a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as autoridades governamentais, em geral, se limitam a controlar, medir, certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica, com prejuízo, portanto, ao exercício da autonomia universitária”.

§5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§10 Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§11 A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado (Brasil, 2004).

O sistema nacional de avaliação que passa a regular e controlar os processos avaliativos em diferentes instâncias, claramente, demonstra as contradições prementes à lógica da flexibilização facilitando a criação de instituições, especialmente privadas.

O Estado passa a estabelecer mecanismos com vias a deter o crescimento, convencido de que a monitorização permanente, as pressões sociais e econômicas se articulariam em prol da manutenção da qualidade exigida (Dias Sobrinho, 2000; 2003; Assis; Oliveira, 2013).

As características para esse modelo de avaliação estão focadas no papel do Estado que tem a burocracia e o controle estratégico como regra, assim as universidades públicas passarão pelas regularidades das avaliações, bem como as instituições privadas, com objetivos tratados com princípio democrático a todos as instâncias, quer seja pública ou privada.



A primeira edição do Enade foi em 2004. Desde a sua implantação, o formato de prova tem 40 questões, sendo 30 da área específica avaliada e 10 de conteúdo voltado para formação geral e comum a todas as áreas.

Além disso, compõe elementos para esse exame um questionário socioeconômico com questões de percepção do estudante da instituição e do curso; o questionário do coordenador ou coordenadora e, no dia da avaliação, um questionário de percepção da prova (pensa-se que apenas esses dados de respostas renderiam uma ampla pesquisa).

No final do Governo Lula da Silva, em 12 de dezembro de 2007, a portaria nº 40 instituiu a criação do e-MEC, que é um sistema eletrônico responsável até os dias atuais pelo fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal.

Por meio desse sistema, o Governo Federal passou a controlar os atos regulatórios e processos de avaliação institucional externa, tornando pública as informações a toda sociedade das condições das instituições.

Esse sistema burocrático exerce até hoje um controle sobre qualquer instituição constante no sistema federal de ensino e todos os atos regulatórios de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior são permeadas pelo sistema, mesmo para instituição que goza de autonomia, como Universidades.

No começo das aplicações das avaliações, em 2004, essas eram amostrais para ingressantes e concluintes nas instituições. Para que o estudante pudesse ao final do curso de graduação ter acesso ao diploma, a realização da avaliação no período a ele designado seria condição para colação de grau e obtenção do título.

Em 2008, as crises e contradições já resultantes das aplicações das avaliações foram repudiadas por estudantes de instituições públicas que adotaram o ‘boicote’, como demonstração às contradições que a avaliação vinha trazendo ao cenário da educação pública. Para Assis (2008, p. 65), a

avaliação institucional se insere em um contexto paradoxal: de um lado aproxima-se dos princípios da emancipação e da mudança, oportunizando um melhor conhecimento das IES, que, por meio da autoavaliação pode promover melhorias em seus projetos de cursos e demais atividades que desempenham. Por outro lado, também convivem com os riscos de resultados desfavoráveis nas classificações do exame de desempenho dos estudantes, o Enade, que, contrariando os princípios do próprio sistema do qual é parte, acaba tendo uma repercussão muito mais

abrangente e importante do ponto de vista social, do que as outras modalidades de avaliação que compõem o Sinaes.

De 2004 a 2022, já foram vivenciados vários ciclos<sup>19</sup> de aplicação do Exame, e essa é a contradição do sistema avaliativo como princípio democrático e formativo, uma vez que vem demonstrando uma concepção técnico-burocrática do Estado, que criou de forma muito desfavorável ao cenário da educação superior o sistema de *rankings*, utilizado, especialmente, pela iniciativa privada como forma de apontar uma qualidade de ensino.

Isso posto, a avaliação não produzirá sentido se for tratada como medida quantificável e estatísticas puras e de controle que a representa. Para Dias Sobrinho (2000, p. 821),

[...] a educação (em sentido pleno) se reduz a ensino, os processos formativos se anulam ante os resultados quantificáveis, a valoração dá lugar a exames que medem desempenhos estudantis, estes servem de informação básica aos índices, que se transformam em classificações e *rankings* e representam numericamente a ‘qualidade’ dos cursos e das instituições.

Desse modo, representa o Enade, na realidade social atual, um campo de disputa e de uma lógica gerencial e competitiva privatista. O Inep, como uma autarquia, torna-se o grande gerenciador de dados coletados e a emissão de extensos relatórios das avaliações externas (institucionais, de cursos e de estudantes) que são encaminhadas ao Ministério da Educação e seus órgãos para compartilhamento com as instituições de ensino superior.

O poder de controle é dos órgãos do governo, não há como alterar resultados publicados. No preceito legal, as instituições podem antes da publicização oficial de resultados, em um prazo de 15 a 30 dias, solicitar uma revisão de relatórios por meio de diligências e contestação, mas o controle final é dos órgãos da burocracia estatal (Dias Sobrinho, 2000; Assis, 2008; Oliveira, 2019).

Nesta pesquisa, procura-se indagar em torno dessa validação das avaliações externas pelos professores e de que maneira recebem essas exigências na articulação das práticas da instituição. Uma das questões investiga sobre o que significa a avaliação na articulação dos currículos e do planejamento dos docentes.

---

<sup>19</sup>O Ciclo Avaliativo do Enade determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados. As áreas de conhecimento para os cursos de bacharelado e licenciatura derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do Ministério da Educação (Brasil, 2020b).

Nota-se que, independentemente do ano do ciclo avaliativo, as instituições ficam sempre em ‘alerta’, isso se faz pela busca permanente em promover ações, elaborar testes semelhantes ao Enade, elaborar provas e se preocupar em redimensionar um padrão avaliativo eficiente com os resultados. Segundo Seki (2021, p. 33) para a

[...] empresa de ensino, esses instrumentos têm a vantagem de se assemelharem ao máximo possível às provas aplicadas nas avaliações de larga escala, tais como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e, dessa forma, os estudantes podem desde o primeiro semestre serem adestrados para que aprendam a responder a esses instrumentos e lhes garantam notas melhores, que serão estampadas em anúncios e *outdoors* como se atestassem realmente algo sobre a qualidade da mercadoria que se dispõe nas gôndolas do mercado. Mas, além da publicidade, essas notas são material essencial: são elas que asseguram, na lógica concorrencial agenciada pelo Ministério da Educação (MEC), quais IES terão autorização para a abertura de novas vagas, turmas e unidades de ensino.

As instituições privadas mediante esse modelo de avaliação almejam divulgar os resultados como *ranking* nas suas portas, nos sítios eletrônicos e nas mídias sociais como preceito de qualidade na educação e com isso objetivam ‘atrair’ alunos. A capitalização da educação, o livre mercado e a liberdade de escolha permeiam a prática dessas verdadeiras empresas de ensino. O exame em larga escala, como efeito de políticas avaliativas educacionais, tende a camuflar e ser contraditório ao papel formativo e pedagógico da avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento da cidadania e da formação profissional de qualidade, no qual o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão é mal logrado por essas.

De acordo com Seki (2021, p. 205), ocorreu de fato um

[...] litígio em torno da autonomia das IES foi marcado pela disputa em torno dos próprios conceitos ‘universidade’ e ‘faculdade’. O fato de que tenha prevalecido o conceito ‘universidade’, no entanto, não nos deve confundir: esses capitais passaram imediatamente a investir, por meio de outras estratégias, no desmonte dos projetos e dos sentidos do conceito de universidade.

Assim, faculdades que se organizaram para manter o ‘dever de casa’, acompanhando e exigindo dos docentes que façam aproximações e demonstrações dos modelos de avaliação de ensino-aprendizagem aos estudantes, semelhantes ao modelo Enade, vão conquistando resultados nas provas, associado ao conceito dos cursos (CC) e do índice geral de cursos (IGC). Esses índices ajudarão por meio da solicitação da

transformação acadêmica dessas instituições em Centros Universitários<sup>20</sup>, conforme já discorrido.

Ainda destaca Seki (2021, p. 206) que a

[...] criação dos centros universitários representou uma espécie de panaceia. Por definição, no art. 6, os centros universitários foram considerados ‘instituições de Ensino Superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento’, para as quais foram estendidos os recursos legais ao gozo da ‘autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de Educação Superior’. Ademais, ficou determinado que a criação de universidades privadas poderia ocorrer por intermédio da transformação de instituições superiores existentes pela fusão de diversas faculdades isoladas, a fim de cumprir os requisitos técnicos das universidades e de alcançar o grau de autonomia na abertura de vagas, cursos e turmas.

O Enade, como um exame em larga escala, está vinculado a um modelo que traz contradições aos significados do papel da avaliação, que no início da implantação do sistema de avaliação nacional defendia trazer um movimento interno pedagógico às instituições de entendimento de suas práticas, de seu currículo e das relações dos estudantes com a construção do conhecimento. Se essas dimensões democráticas fossem constituídas numa totalidade viva e dialética, talvez seria de fato valorosa a proposta.

Sendo assim,

Até 2009, os resultados do ENADE tiveram dois tipos de conceitos distribuídos em uma escala de cinco níveis: o primeiro, utilizado desde a sua primeira edição em 2004, e o Conceito ENADE obtido a partir do resultado dos alunos. A partir de 2005, dando início a criação de índices pelo Ministério da Educação, passou-se a atribuir um segundo conceito: o Indicador de Diferença entre os desempenhos Observado e Esperado (IDD). Para a obtenção do conceito do IDD, é primeiro calculado o índice IDD (Rothen; Barreyro, 2011, p. 26).

Enfim, talvez pode-se inferir que a homogenia e a forma como os procedimentos de avaliação que se impõe deveriam se apoiar em critérios defensáveis para a sua confiabilidade, e a sistematização dos resultados e seus objetivos no processo de

---

<sup>20</sup>Seki (2021, p. 206) ressalta que a “[...] criação dos centros universitários representou uma espécie de panaceia. Por definição, no art. 6, os centros universitários foram considerados ‘instituições de Ensino Superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento’, para as quais foram estendidos os recursos legais ao gozo da ‘autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de Educação Superior’. Ademais, ficou determinado que a criação de universidades privadas poderia ocorrer por intermédio da transformação de instituições superiores existentes pela fusão de diversas faculdades isoladas, a fim de cumprir os requisitos técnicos das universidades e de alcançar o grau de autonomia na abertura de vagas, cursos e turmas”.

aprendizagem deveriam permitir que a comunidade interessada compreendesse o desempenho e suas variáveis, para que possa interpretar os resultados alcançados (Del Bianco; Carneiro, 2021).

O que ocorreu no ano de 2020, quando os ciclos avaliativos do Enade já previstos na Lei que instituiu o Sinaes, foi o exame ser adiado em razão da Pandemia de Covid-19. A aplicação das provas dos cursos das áreas do Ano II do ciclo avaliativo<sup>21</sup> trouxe para o Ministério da Educação esse novo desafio mediado pelas demandas e exigências sobre a aplicação presencial das provas do Enade.

Destaca-se que, no ano de 2020, o governo Bolsonaro<sup>22</sup> não tinha interesse em pensar na preservação da vida e saúde da população aliado aos seus líderes nos ministérios e angariado pelos empresários e grandes grupos econômicos que têm interesses econômicos e investimentos na educação privada.

O que fez avançar até essa discussão é de fato pensar o papel dos professores nessa perspectiva da avaliação para autoconhecimento e para construção de uma cultura avaliativa nas instituições, como projeto das políticas educacionais, na verdade, isso caminha na contramão da construção social e coletiva.

Torna-se um fardo que leva a legitimar a lógica das empresas que adotam esse processo como postulado de construção de um produto e divulga-o em resultados que foram, de fato, executados, a partir do trabalho docente (Laval, 2004; Seki, 2021).

Além disso, no contexto de expansão frequente, constata-se que, nas instituições privadas que são em maior número, de acordo com o Censo da Educação Superior 2020, a relação do número de professores carece de ser analisada, tendo em vista que a avaliação tem repercutido nas condições objetivas do trabalho docente.

Isso se comparado às condições das instituições públicas que estabelecem estatutos para contratação, os docentes em período integral de trabalho, a exemplo dos Institutos Federais e Centros de Formação Tecnológica.

---

<sup>21</sup>Áreas que seriam avaliadas em 2020 – **Licenciaturas**: Artes Visuais, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Inglês, Letras – Português, Letras – Português e espanhol, Letras – Português e Inglês, Matemática, Música, Pedagogia, Química. **Bacharelados**: Ciência da Computação; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Design; Educação Física; Filosofia; Geografia; História; Química; Sistemas de Informação; **Tecnológicos**: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação Tecnologia em Redes de Computadores.

<sup>22</sup>Essas expressões de governos autoritários e antidemocráticos nos remete a uma fala em Marx (1997, p. 623): “[...] depende do modo de expressão. *Nominibus mollire licet mala* [é lícito atenuar com palavras o mal]”. Isso porque as políticas sociais, econômicas e educacionais se convertem à valorização do capital, da mais valia e da exploração da classe trabalhadora, que durante a pandemia se vê no arrocho e na falta de condições de sobrevivência à vida.

Como será discutida a relação do trabalho docente das instituições privadas e a avaliação institucional, como o Enade, é importante apresentar esses dados, do quantitativo de professores presentes nessas instituições e, por vezes, em mais de uma delas. Isso é posto pelas condições de contrato por via da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e vínculos parciais ou de horistas, que leva os docentes a terem mais acesso a cargas horárias de aulas.

Os dados do último Censo de 2020 já pontuam isso:

Mais de 72% dos docentes nas universidades têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral, número superior aos docentes em tempo integral dos centros universitários (26,3%) e faculdades (19,1%); nas faculdades, 47,1% dos docentes trabalham em tempo parcial e 45,5% têm formação de mestre; entre as organizações acadêmicas, as faculdades possuem o maior percentual de docentes que possuem até a especialização (Brasil, 2022).

Nesse contexto, encontram-se os questionamentos sobre a educação superior e o seu caráter privatista presente nas políticas do Governo Bolsonaro, com pouca valorização na qualidade da educação, desvalorização da carreira docente e redução dos direitos trabalhistas e da atuação sindical, desmobilizando as frentes de luta pela educação pública, assumindo cada vez mais a mercantilização na área educacional.

Reforça Rodrigues (2021, p. 7) que é

[...] imperioso desmercantilizar a educação, o que requer interromper o generoso repasse do fundo público para as corporações mercantis. Sem isso, teremos o domínio de grandes grupos educacionais que simplesmente não irão produzir o conhecimento e formar as novas gerações com o rigor e a complexidade que a situação do mundo requer.

Assim, não existe um rigor do ensino privado, pois poucos são os docentes que têm contratos em período integral, uma vez que as atividades são voltadas ao ensino, e a pesquisa e extensão se tornam exíguas. Entretanto, eles precisam de um vínculo permanente, estável e dedicado às exigências que existem no espaço universitário.

O que vem ocorrendo é uma pressão para se manter índices e resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala, para além do que se faz com o pouco que se oferece de vínculo e permanência dos docentes em instituições privadas. As relações tratadas neste capítulo como categorias de análise inferem sobre as discussões a respeito da educação como mercadoria e as questões em torno do neoliberalismo.

## CAPÍTULO II – CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA E SUA INTERFACE NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

[...] por que, apesar de tudo isso, o trabalho carrega consigo coágulos de sociabilidade, tece laços de solidariedade, oferece impulsão para a rebeldia e anseio pela emancipação? (Antunes, 2018, p. 29).

Este capítulo se inicia com a esperança que tece a epígrafe de Antunes (2018), para que, de fato, seja possível pensar o trabalho docente com essa vontade da *rebeldia e de anseio da emancipação* contínua, histórica e dialeticamente na crítica. Até o momento, abordou-se no capítulo anterior sobre as contradições e o caminho histórico da implantação da educação privada no Brasil e, nesse sentido, o papel da avaliação institucional e das demandas da criação do sistema de avaliação em larga escala, o Enade.

Neste capítulo, serão analisadas as contradições que se apresentam nas novas exigências para o trabalho docente, a partir das avaliações externas do Enade que são realizadas pelos estudantes concluintes de cursos de graduação nas instituições privadas (no caso deste estudo), mas também nas públicas.

É no modelo econômico neoliberal que o trabalho de forma geral, bem como o trabalho na docência superior, vem passando por um

[...] processo de mudança de natureza, como aumento da quantidade, intensidade e complexidade de uso pela reestruturação do capital resultando na maior exploração do trabalho na sociedade informacional e, nesse processo, o ser humano transforma a si mesmo e a sua condição de existência (Del Bianco; Carneiro, 2021, p. 2).

É nessa concepção contraditória que o trabalho é uma categoria de análise fundante para a interpretação da educação que se referencia na docência, em sua historicidade, marcada desde o final dos anos de 1990, no auge da expansão da educação superior privada no Brasil. O desvelamento da realidade, da sociabilidade do capital parte de conceitos/categorias que são capazes de sintetizar as relações sociais, como: a das classes sociais, a luta de classes e as relações de produção e trabalho como a mais-valia, a alienação, o proletariado e a força de trabalho.

Na sociedade capitalista, pensar que os meios de trabalho não são apenas mediadores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha. Essa tensão do trabalho está na maneira de exigir cada vez mais dos trabalhadores eficiência, efetividade e produtividade

num sistema capitalista na produção de mais-valia. Se há um processo privatista nas instituições de ensino, todas as demandas do cotidiano da instituição que estão permeadas pela força de trabalho também serão privatizadas (Sanfelice, 2017); (Antunes, 2018); (Dowbor, 2020).

Nessa totalidade histórica, trata-se de abordar o trabalho docente na ótica da formação, precarização e fragmentação no modelo econômico neoliberal, ao passo que na esteira do crescimento do capital que financia as instituições privadas já se discute a sobrecarga dos docentes com multitarefas sob o jugo das avaliações em larga escala.

Essas exigirão a partir de 2004, com a implantação do Sinaes, um trabalho na docência que se adapte a uma formação de estudantes com perfil de futuros profissionais adestrados a realizar avaliações e se tornarem cada vez menos críticos mediante a realidade social e histórica de desigualdades que assolam o país.

O trabalho docente será flexível, volátil e liofilizado<sup>23</sup> em condições precárias e de expropriação de direitos, seguindo nas instituições privadas como garantia de obtenção de resultados favoráveis e de contribuição com o *ranking* imposto, valendo-se de resultados alcançados pelos cursos e pelos estudantes nas avaliações em larga escala.

## 2.1 TRABALHO DOCENTE: FORMAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO

O trabalho passa por um processo de transformação da natureza como um valor quantitativo e de uso para a satisfação das necessidades humanas, nesse processo o ser humano transforma a si mesmo e a sua condição de existência (Del Bianco; Carneiro, 2021).

Nessa lógica, como categoria de análise, o trabalho é fundante na perspectiva do ser social e sua finalidade consiste na investigação como forma para compreender a realidade histórica social, bem como o “[...] trabalho, as relações sociais de produção constituem-se em categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência” (Frigoto, 2002, p. 82).

---

<sup>23</sup>De acordo com Antunes (2017), o termo liofilizado é uma “[...] expressão utilizada por Juan J. Castillo, não é um termo das Ciências Sociais, cabe aqui uma explicação rápida: na Química, liofilizar significa, em um processo de temperatura baixa, secar as substâncias vivas. O leite em pó é um leite liofilizado. Nos referimos, portanto, aqui, à secagem da **substância viva** que, na empresa, é o **trabalho vivo**, que produz coisas úteis, riqueza material e valor, e que contraditoriamente se reduz no capitalismo” (citado em trabalho publicado na Anped/2021 pela autora).



No final dos anos de 1990, como já discutido anteriormente, ocorreu um processo de redemocratização na sociedade brasileira e no processo de constituição das políticas educacionais neoliberais e questões relevantes a serem tratadas. Neste momento, é relevante fazer um recorte junto às que se destacaram a partir dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) até trazer os contornos e conflitos mais atuais do Governo Bolsonaro (2018-2022).

A intenção é suscitar alguns pontos de discussão que são expressivos na concepção do trabalho e não do “emprego”<sup>24</sup>, uma vez que o trabalho é valor de troca dentro do sistema capitalista (Sanfelice, 2017).

Situa-se o trabalho docente e a avaliação institucional de maneira singular e numa totalidade concreta, conforme visto nos estudos de Dowbor (2020; 2022); Antunes (2018; 2017); Lombardi (2017); Saviani (2017), Sanfelice (2017), Assis (2008; 2013; 2016), entre outros já abordados. Uma vez que parece ser “[...] consensual o fato de que a avaliação tem se constituído uma das principais chaves de balizamento político da educação superior no país, dando os contornos de parte substancial do trabalho docente” (Mancebo; Rocha, 2002, p. 56).

Nota-se, antes de tudo, que fazer uma abordagem do significado do trabalho docente, num viés social e histórico nas contradições da sociedade capitalista brasileira, a partir do final dos anos de 1990, desde os projetos de cursos, currículos, e formação de professores se fez via atendimento das demandas do mercado quanto às competências e habilidades.

Associado a essas questões, o trabalho docente vem passando por um processo de mudança de natureza, como aumento da quantidade, intensidade e complexidade de uso pela reestruturação do capital resultando na maior exploração da força de trabalho nas instituições privadas.

Para Mancebo e Rocha (2002, p. 57-58), essas condições impostas vêm acarretando

---

<sup>24</sup>Há aqui uma exposição de Frigotto (2009, p. 175): “A redução do trabalho de atividade vital do ser humano para produzir seus meios de vida a emprego vincula-se, pois, a uma dupla determinação: o desenvolvimento concomitante da palavra trabalho, do termo emprego e das relações sociais dominantes. Assim Williams mostra que o termo emprego tem origem obscura e bastante coloquial no sentido de *lump* (massa informe, monte) ou de *piece* (pedaço, parte). É no século XVII que se assume o sentido de quantidade limitada de trabalho. Assim, “*jobbing* (trabalho de empreitada) e *jobber* (trabalhador de empreitada), em sentido ainda vigentes, passaram a significar a execução de pequenos trabalhos ocasionais” (*idem, ibidem*, p. 398). De seu sentido restrito e, por vezes, pejorativo, como *jobbery* (traficância, negociata), passou a ter uso mais universal e comum para designar ocupação regular e paga”.

[...] a segregação pela competitividade; a precarização da tarefa docente, já que a produção de conhecimento está implicada com o pensamento e este só se consolida na duração do tempo e não na instantaneidade a que está submetido o cotidiano institucional; o adoecimento no trabalho, refletido nas licenças e ausências que evidenciam não só o estresse pela intensificação da tensão, como o tédio, exprimindo a falta de envolvimento com o trabalho e a perda do sentido da ação.

Assim, tem-se assistido a partir de 1990, nos governos de FHC, a uma verdadeira guerra expansionista em que a abertura de instituições privadas empregará um número significativo de docentes, com critérios trabalhistas mediados pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), sem garantias de estabilidade e com salários por hora/aula trabalhada.

Essa discussão se amplia numa totalidade contraditória ao processo democrático em que o investimento no ensino público, nas universidades especialmente, começa a disputar espaço com o crescimento do ensino privado.

Para Dowbor (2020, p. 23), constata-se que a

[...] tendência geral, portanto, continua no sentido da hierarquização do trabalho, da fragilização dos vínculos, e da crescente desigualdade da remuneração. Na continuidade do processo, o que temos pela frente é uma fratura social cada vez mais profunda. A partir de um certo nível, as desigualdades generalizam um clima de insegurança, e passam a tornar a própria economia ineficiente, transformando-se num círculo vicioso de desorganização social.

Conforme a afirmação anterior, a partir desse período, da década de 1990, a ostensiva expansão do neoliberalismo e dos investimentos no Brasil, atendem cada dia mais à classe burguesa e menos à classe trabalhadora. Nesse sentido, o atendimento à educação como direito e bem público vai se revertendo propositadamente a uma mercadoria a ser comercializada pelo capitalista por meio das instituições privadas.

Cada vez mais, a sociedade brasileira foi sendo arrastada rumo à concentração de renda, à pobreza, ao analfabetismo, à falta de qualificação profissional, à crescente urbanização, à exclusão social, por conta da ausência de políticas sociais mínimas de um Estado Neoliberal.

Nesse descompasso, o processo de redemocratização vai em busca de compensar na educação um investimento mínimo também para assegurar, a partir da Constituição de 1988, o que se pretendia em países em desenvolvimento pelas políticas mundiais e organismos multilaterais, como, por exemplo, o Banco Mundial.

Essa versão de políticas sociais e investimentos em educação representa uma nova visão para os interesses privatistas, como afirma Dowbor (2020, p. 41): “[...] as políticas sociais eram essencialmente coisas para pobre, ficaram tranquilamente empurradas, como *custo*, para o Estado. Hoje, saúde, educação e até segurança, estão se tornando o grande negócio, e estão sendo apropriados pelo setor privado”. Enfim, diferentes segmentos e setores sociais serão afetados, como a saúde, a educação, os benefícios sociais, a jornada de trabalho, o acesso a bens e serviços.

O que estava por vir do crescente processo de expansão de investimentos privados e as alterações a partir desse movimento foi promovido pela política do Governo de FHC por meio da abertura para o capital estrangeiro, valorização de bancos estrangeiros e a privatização de estatais.

Na educação superior, conforme já tratado anteriormente, a busca da qualificação intermediada pela inserção em universidade, centro universitário ou faculdade tornou-se um caminho para ascensão social da classe trabalhadora, mediante o discurso das propostas governamentais. Isso vai se requerer dos trabalhadores a qualificação por meio da educação superior reforçando as políticas direcionadas aos países em desenvolvimento numa visão técnica, profissionalizante e reducionista.

A formação profissional seria fator de desenvolvimento econômico e social e uma vez que nas políticas internacionais elas causariam efeito aumentando a produtividade nos setores econômicos (Dowbor, 2020; Azevedo, 1997).

A fim de enfrentar o que se propunha nas propostas governamentais – busca pela qualidade da educação básica e superior, busca em tratar conceitos mínimos de qualidade<sup>25</sup> e eficiência – foi se estabelecendo por meio do programa *Mãos à Obra* a implantação de políticas educacionais que enfatizaram tecnologia, descentralização, currículos mínimos, parcerias público-privado impostas e praticadas pelo discurso neoliberal.

É necessário compreender, então, que o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estava em curso, e conforme demandava, a condição

---

<sup>25</sup>Trata-se de refletir em que sentido a qualidade é pensada. Ressalta-se o que Dias Sobrinho (2008, p. 819) expõe sobre o referido conceito: “A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros de órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas. Como tendência geral, se observa que, quando a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as autoridades governamentais, em geral, se limitam a controlar, medir, certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica, com prejuízo, portanto, ao exercício da autonomia universitária”.

de melhoria da educação tanto básica quanto superior, também designada à formação de professores e professoras.

No âmbito da educação superior, a LDB nº 9.394/1996, de acordo com o artigo 66, imputa que “[a] preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 2017a, p. 42). Esse artigo favorece as instituições privadas para uma condição de contratação de profissionais docentes com a qualificação mínima definida por lei.

A partir dos anos 2000, com o crescimento exponencial dessas instituições, houve um número significativo de vagas para docentes na área privada, com a qualificação de especialização em cursos *lato sensu*.

Foram buscados os dados do crescente ingresso de docentes na área privada e recortou-se um dos discursos nas análises estatísticas do Inep, por meio dos resultados da Sinopse Estatística de 2002 da educação superior que traz o seguinte:

Impressiona ainda o crescimento do corpo docente, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. O número de funções docentes, em exercício, cresceu de 204.106, em 2001, para 227.844, em 2002. Deste acréscimo de 23.738 docentes, 21.032 ingressaram no setor privado, em consonância com a sua expansão de instituições, cursos e matrículas. Da mesma forma, chama a atenção o crescimento do número de doutores, tanto no setor público quanto no privado, passando de 31.073, em 1998, para 49.287, em 2002. Em termos percentuais, esses números podem se traduzir de forma diversa nos dois setores: enquanto no setor privado verifica-se, no período em questão, um aumento de 128% no número de doutores, passando de 7.529 para 17.189, no setor público o aumento é de apenas 36%, passando de 23.544 para 32.098. O expressivo aumento absoluto do número de doutores no setor privado, no entanto, dilui-se, quando percebemos que, em igual período, o seu quadro docente teve aumento de 76,7%, enquanto o quadro docente das IES públicas teve aumento de apenas 0,3% (Brasil, 2003, p. 6-7).

Esses dados estatísticos trazem em si interpretações difusas quanto ao que se pode chamar de ‘crescimento da qualificação docente no país’ e de inserção de docentes com qualificação máxima nas instituições privadas. A representatividade dessas instituições no período do Governo FHC é maior, mas, em números absolutos, 65% dos docentes com doutorado ainda estão presentes nas instituições públicas.

Nesse patamar, há de se pensar na vocação da universidade e da produção científica que eleva o ensino, a pesquisa e extensão nas instituições públicas, entretanto, nas instituições privadas os investimentos em pesquisa e extensão são mínimos, porque têm

custos elevados, priorizando o ensino de baixo custo, especialmente o da força de trabalho do professor.

Nota-se, também, que as universidades públicas foram instadas a se submeterem às regras de instituições privadas, provocadas pelos contratos temporários, serviços de terceirização e pela precarização do trabalho docente, sobretudo pelas práticas impostas da gestão privada nas instituições públicas.

Essas reflexões trazem à luz os escritos sobre a universidade de Marilena Chauí (1999), quando ela afirma que, dessa forma, a universidade se furta de ser uma instituição social, mas sim passa a ser uma organização que visa ter “[...] operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (Chauí, 1999, p. 6). Nessa compreensão, a Universidade pública se vê gerenciada pelas demandas do privado.

Quando é feita a leitura sobre os dados estatísticos já no final do governo FHC, há uma deferência ao crescimento exponencial de instituições de ensino privado no país em detrimento do setor público. Assim retratam os dados do Censo:

Participaram do Censo de 2002 às 1.637 Instituições de Educação Superior (IES) que tinham pelo menos um curso com data de início de funcionamento até 30 de outubro de 2002. Hoje, final de setembro de 2003, esse número já se aproxima da casa de duas mil instituições, revelando a velocidade e a dimensão da expansão da educação superior (BRASIL, 2003, p. 5).

Isso significa que naquele período o setor público representava menos de 12% das instituições de ensino superior no país. Enfim, com o crescimento do setor privado, os docentes vão ser empregados por meio de contratos tradicionais e seus trabalhos serão vinculados à CLT e aos sindicatos de classe que definem junto com as instituições privadas os chamados acordos coletivos.

Os dados do Censo ainda revelam que houve um crescimento de 49,3%, em 1998, no ingresso de docentes nas instituições privadas e, em 2002, 63,1%. Esses números que se apresentam são significativos para construção da pesquisa e do objeto a que se propôs estudar e compreender, uma vez que tal crescimento incide sobre um tipo de contrato de trabalho que fará com que professores e professoras estejam em mais de uma instituição privada, já que os contratos formais de trabalho são pagos por hora/aula.

A seguir, indica-se o cenário da função dos docentes no Brasil e em Goiás, a capital, Goiânia, que é a localidade em que se efetiva a pesquisa. A tabela ilustra as descrições tratadas nesse período do Governo FHC.

**Tabela 4** – Número Total de Funções Docentes (em Exercício e Afastados), por organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES (2002) (continua)

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Funções Docentes (em Exercício e Afastados)											
	Total Geral				Universidades				Centros Universitários			
	TI	TP	H	Total	TI	TP	H	Total	TI	TP	H	Total
<b>Brasil</b>	94.464	59.009	89.002	242.475	80.353	34.999	37.651	<b>153.003</b>	4.230	6.810	12.885	<b>23.925</b>
Pública	70.004	17.090	5.121	92.215	65.808	14.822	2.297	<b>82.927</b>	191	10	410	<b>611</b>
Federal	42.889	7.435	696	51.020	40.555	6.920	581	<b>48.056</b>	101	10	23	<b>134</b>
Estadual	26.060	7.760	1.534	35.354	24.599	6.843	1.005	<b>32.447</b>	-	-	-	-
Municipal	1.055	1.895	2.891	5.841	654	1.059	711	<b>2.424</b>	90	-	387	<b>477</b>
Privada	24.460	41.919	83.881	150.260	14.545	20.177	35.354	<b>70.076</b>	4.039	6.800	12.475	<b>23.314</b>
Particular	11.645	22.737	45.115	79.497	4.412	7.532	9.087	<b>21.031</b>	2.729	4.244	8.069	<b>15.042</b>
Comum / Confes / Filant	12.815	19.182	38.766	70.763	10.133	12.645	26.267	<b>49.045</b>	1.310	2.556	4.406	<b>8.272</b>
<b>Goiás</b>	3.421	2.002	2.090	7.513	2.738	1.194	669	<b>4.601</b>	-	-	-	-
Pública	2.125	757	422	3.304	1.853	621	339	<b>2.813</b>	-	-	-	-
Federal	1.328	182	-	1.510	1.087	109	-	<b>1.196</b>	-	-	-	-
Estadual	766	512	339	1.617	766	512	339	<b>1.617</b>	-	-	-	-
Municipal	31	63	83	177	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	1.296	1.245	1.668	4.209	885	573	330	<b>1.788</b>	-	-	-	-
Particular	345	472	1.106	1.923	-	-	-	-	-	-	-	-
Comum / Confes / Filant	951	773	562	2.286	885	573	330	<b>1.788</b>	-	-	-	-

Nota: TI (Tempo Integral); TP (Tempo Parcial); H (Horista).

Fonte: Inep/MEC (Brasil, 2002).

**Tabela 4** – Número Total de Funções Docentes (em Exercício e Afastados), por organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES (2002) (continuação)

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Funções Docentes (em Exercício e Afastados)											
	Faculdades Integradas				Faculdades, Escolas e Institutos				Centros de Educação Tecnológica			
	TI	TP	H	Total	TI	TP	H	Total	TI	TP	H	Total
<b>Brasil</b>	1.102	3.110	7.043	11.255	6.940	13.722	30310	<b>50972</b>	####	368	1113	<b>3320</b>
Pública	-	-	445	445	2.229	1.903	1556	<b>5688</b>	####	355	413	<b>2544</b>
Federal	-	-	-	-	626	167	17	<b>810</b>	####	338	75	<b>2.020</b>
Estadual	-	-	-	-	1.292	900	191	<b>2.383</b>	169	17	338	<b>524</b>
Municipal	-	-	445	445	311	836	1.348	<b>2.495</b>	-	-	-	-
Privada	1.102	3.110	6.598	10.810	4.711	11.819	28.754	<b>45.284</b>	63	13	700	<b>776</b>
Particular	819	2.156	4.967	7.942	3.622	8.792	22.292	<b>34.706</b>	63	13	700	<b>776</b>
Comum / Confes / Filant	283	954	1.631	2.868	1.089	3.027	6.462	<b>10.578</b>	-	-	-	-
<b>Goiás</b>	53	111	286	450	389	624	1.135	<b>2.148</b>	241	73	-	<b>314</b>
Pública	-	-	-	-	31	63	83	<b>177</b>	241	73	-	<b>314</b>
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	241	73	-	<b>314</b>
Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	31	63	83	<b>177</b>	-	-	-	-
Privada	53	111	286	450	358	561	1.052	<b>1.971</b>	-	-	-	-
Particular	13	1	181	195	332	471	925	<b>1728</b>	-	-	-	-
Comum / Confes / Filant	40	110	105	255	26	90	127	<b>243</b>	-	-	-	-

Nota: TI (Tempo Integral); TP (Tempo Parcial); H (Horista).

Fonte: Inep/MEC (Brasil, 2002).



Esse crescimento de ingresso de docentes nas instituições superiores ocorreu, justamente, porque no processo privatizante, com a educação passando a ser uma mercadoria no sistema capitalista, a força de trabalho também é privatizada. Valendo-se dos estudos de Marx, Dowbor, Leher, Frigotto, Antunes, é preciso questionar a natureza da privatização e o que resulta de impacto no trabalho docente. Mais trabalho e menor valor do trabalho; mais tempo de trabalho e menos dedicação à formação profissional.

Mais à frente serão discutidos esses pontos até mesmo por entender que na pesquisa de campo realizada em 2021, por meio de questionários aplicados, foram encontradas algumas nuances dessas questões em torno da avaliação, da precarização sobre o trabalho docente em instituições privadas.

Percebe-se que, à proporção em que o Governo FHC abriu a expansão das atividades para área privada, foram criados também mecanismos de avaliação e criação de sistemas avaliativos que pudessem aferir a qualidade da educação, por meio de diagnósticos e padrões de instrumentos a serem aplicados em larga escala, como o ENC-Provão (Assis, 2013, 2016).

Afonso (2014, p. 490) reitera que

[...] são também essas políticas que continuam a remeter a avaliação, em geral, e os testes em larga escala, em particular, para um lugar instrumental ao serviço de certas visões e crenças ideológicas que valorizam apenas determinados conteúdos curriculares e, conseqüentemente, certas dimensões e processos de aprendizagem.

Nessa direção, nas mudanças para o Governo de Lula da Silva (2003-2011), houve mais preocupação com investimentos em programas sociais e no crescimento do setor público no ensino superior, conforme já relatado, mas não foi abandonado esse *lugar instrumental ao serviço*, como papel da avaliação em larga escala nas políticas educacionais.

Há um crescimento de instituições privadas e o investimento de grandes grupos, oligopólios que vão entrando de forma singular nas apostas da democratização do ensino em países em desenvolvimento como o Brasil.

Seki (2021) descreve com afinco essa natureza do mercado de capitais que desfavorece a classe trabalhadora e afeta fortemente o campo da educação superior, quando se vê a precarização do trabalho docente e o crescente investimento em tecnologias.

Aceleraram-se os ajustes de gestão, que passa a submeter os fundamentos organizativos e pedagógicos às necessidades imediatas de resultados. Assim, o conhecimento, a tecnologia e o saber desaparecem gradualmente do primeiro plano. A força dessa operação na educação nacional é de largo espectro e pela política, pela práxis e pela coerção levam esse modo de operação até mesmo para as instituições públicas (Seki, 2021, p. 30-31).

Além do avanço das tecnologias<sup>26</sup>, a expansão de cursos a distância é cada vez mais alarmante no país. Esta pesquisa enfatiza o trabalho de docentes que atuam em cursos presenciais em instituições privadas, porém vale destacar também que a precarização não está na modalidade do ensino, ela pode ser maior numa delas, como no caso da EaD.

A precarização ocorre no processo educativo brasileiro. A questão da EaD está vinculada à massificação da educação, com a oferta de cursos em número considerável. Nas instituições privadas, as ofertas se dão de forma muito precarizada, pois admitem professores tutores, com salários baixíssimos, com formação inicial em alguns casos (graduação).

Destaca-se no Governo de Lula Inácio Lula da Silva a implantação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007. Com esse Plano, houve o investimento em inovações pedagógicas, programas de combate à evasão, bolsas para formação de professores (programas de assistência ao ensino, mestrado, doutorado, pós-doutorado, até 2012, mais de 10 mil bolsas), além de dar mais atenção ao acesso das minorias étnicas e de estudantes que vinham da escola pública e abertura de vagas, especialmente no ensino noturno.

A expansão<sup>27</sup> em relação ao Programa está no gráfico a seguir, extraído dos dados da plataforma do Reuni.

---

<sup>26</sup>Durante o Governo Lula, ressalta-se sobre a criação em “[...] 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e às empresas locais, atua no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer” (<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>).

<sup>27</sup>“A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.” (Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2022.)

**Gráfico 1** – Expansão da Rede Federal de Educação Superior (2003 a 2010)

Fonte: Inep/MEC (Brasil, 2019).

O crescente investimento em instituições públicas trouxe, também, uma pressão sobre as instituições privadas. Essas tiveram de se aproximar dos critérios exigidos para que pudessem continuar como Faculdades, Centros Universitários ou Universidades privadas, como manter um corpo docente com tempo de trabalho parcial e integral, qualificação em Mestrado e Doutorado e com produção acadêmica institucionalizada.

Ao passo que a instituição pública tem a carreira estatutária com progressões, a partir de plano de carreira que estabelece a titulação<sup>28</sup> e o tempo de serviço; no setor privado foi crescente a entrada de docentes doutores, de acordo com os dados do Censo de 2009.

Porém, esses processos ocorrem justamente por conta das exigências previstas no sistema de controle e regulação das instituições superiores, em que, ao apresentar um quadro com docentes com titulação, se pretende um grau de valor definido pelos instrumentos de avaliação institucionais e de avaliação em larga escala, conceitos esses favoráveis, visto que ajudariam as instituições privadas a manterem o seu funcionamento.

Em 2004, essas eram as exigências para as instituições permanecerem com conceitos mínimos de qualidade em relação ao corpo docente:

[...] planos de carreira regulamentados para os corpos docente e técnico-administrativo, com critérios claros de admissão e de progressão; programas de qualificação profissional e de melhoria da qualidade de vida para os corpos docente e técnico-administrativo; clima institucional,

<sup>28</sup>Esses critérios de ampliação de docentes mestres e doutores fazia parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 de elevar a taxa bruta de docentes com formação em nível *stricto sensu* na educação superior.

relações interpessoais, estrutura de poder, graus de satisfação pessoal e profissional (Brasil, 2004, p. 24).

No Governo de Dilma Rousseff (2011-2016), as instituições privadas de ensino superior já estavam mais estruturadas nos grandes conglomerados e grupos de investimentos em educação no ritmo de educação-mercadoria e blocos que direcionam o capital em investimentos nas bolsas de valores.

Há continuidade na implantação de novas instituições, como Faculdades e Centros Universitários, mas uma sinalização de que a educação é um negócio no mercado, tanto para a modalidade presencial quanto a distância.

Nesse período do Governo Dilma, as políticas educacionais serão continuadas a partir daquilo que o projeto do Governo Lula da Silva dimensionou, mas, ainda assim, recorrente ao processo de deixar ainda persistir o volume crescente do capital estrangeiro, da mercantilização na educação superior.

O projeto da “Pátria Educadora” previsto na gestão de Dilma deu ênfase à educação técnica com a Implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>29</sup> e manteve o incentivo de acesso ao ensino superior com o Fies e o Prouni, bem como incentivou a vivência de estudantes no exterior por meio do Programa Ciências sem Fronteiras.

Esse direcionamento político denota a busca por políticas compensatórias e, ao mesmo tempo, perpetua o desenvolvimento econômico e a capacitação dos sujeitos tendo em vista a empregabilidade.

O que ocorrera nesse período até o propalado *impeachment* contra a *Presidenta Dilma*, em agosto de 2016, foi um cenário de instabilidades econômicas, sociais e políticas que, de fato, pesaram na sociedade brasileira, ocasionando insegurança de investimentos no setor privado da educação, ocorrendo uma pequena retração de crescimento, conforme pode ser visto nos dados do Censo da Educação Superior de 2015.

Trata-se como retração o período em que não se expande em números absolutos e significativos, mas sabe-se que, por conseguinte, que os programas de incentivos fiscais como Prouni e Fies se mantinham como projeto do Governo para financeirização da educação privada. Vale ressaltar que esses programas são utilizados como uma forma de

---

<sup>29</sup> “O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.” (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 22 set. 2022.)

manter as instituições privadas de diferentes portes a continuarem em funcionamento com o apoio do Governo Federal.

Infere-se que o movimento antidemocrático ocasionado pelo *impeachment* trouxe um novo projeto para o Brasil, com a política de Michel Temer – que ampliou as desigualdades, afetou a classe trabalhadora e favoreceu cada vez mais o empresariado, a burguesia. Com a população pagando cada vez mais impostos e tendo cada vez menos investimento na educação, saúde e em políticas sociais, as instituições de ensino públicas e privadas vão disputar espaço para se manterem.

**Tabela 5** – Evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil (2013-2015)

Ano	Total	CATEGORIA ADMINISTRATIVA			
		Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
2013	<b>2391</b>	106	119	76	2090
2014	<b>2368</b>	107	118	73	2070
2015	<b>2364</b>	107	120	68	2069

Fonte: Inep/MEC (Brasil, 2018).

Nesse ponto estava em andamento uma Proposta de Emenda à Constituição, a PEC 55, “[...] que congela todas as despesas por vinte anos para garantir o pagamento da dívida pública à classe dos sonegadores, com dinheiro pago pelos pobres [...]” (Souza, 2017, p. 94), sendo uma representação do governo autoritário, deixando de fato os interesses da classe dominante em se resguardar de interesses corruptos. Enfim, uma agenda política que vai reforçar o capitalismo em prol das agendas neoliberais.

Para Freitas (2018, p. 23), fica evidente que a

questão, portanto, não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham ‘liberdade’ para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal.

Em vista disso, o trabalho docente encontra-se numa totalidade e desempenha um papel na educação superior, uma vez que a expectativa é de reter cada vez mais o

investimento no setor público e assumir novos acordos com os setores privados no contexto das políticas educacionais. Não há protagonismo do Estado em defesa das necessidades e dos direitos fundamentais, como educação, saúde, lazer e trabalho dignos.

Com a nova política que se instalou, a partir de 2018 com as eleições presidenciais, as relações sociais, econômicas e políticas ficaram abaladas com a eleição do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), uma vez que a volta da extrema direita se fez via voto democrático. Anteriormente, quando iniciada no Governo Temer, a implantação da Reforma Trabalhista por meio da Lei nº 13.467/2017 altera a CLT.

Para o empresariado ligado às instituições privadas, a manutenção da Reforma no Governo Bolsonaro foi vista com entusiasmo. Entre o que se destaca aparecem “[...] a desoneração das obrigações trabalhistas, a regulamentação da contratação de professores por meio de contratos de prestação de serviços de pessoas jurídicas individuais e a quase total desoneração dos custos das demissões” (Seki, 2021, p. 37).

O que se percebe na atuação docente em instituições privadas é a relação com um trabalho na docência que não se remete apenas à tarefa da sala de aula. Outras atividades, como estágios, aplicação de provas, atendimentos individuais ou em grupos, tarefas administrativas perpassam pela docência.

A crescente exploração da força de trabalho acontece por meio das multitarefas e emergem desse processo vantagens para o crescimento das instituições privadas, quando se altera a forma de contratação e de organização da instituição com currículos concisos e flexíveis para que sejam desoneradas as folhas de pagamento e obrigações legais.

Nesse entendimento, Antunes (2009, p. 29) ressalta ser “[...] evidente que o mundo da empresa flexível, como diz o capital, ou o mundo da acumulação *liofilizada*, o mundo da empresa capitalista não altera a forma de ser do capital, mas alteram, em muitos pontos, os mecanismos do padrão de acumulação do capital”.

É assim que as instituições privadas precarizam o trabalho docente, por acumulação do capital e por exigência de mais trabalho. A educação posta como mercadoria reivindicará cada vez mais um ensino enxuto, pragmático e que encolhe crescentemente a possibilidade do trabalho docente, uma vez que muitos precisarão de estar em mais de uma instituição para garantir rendimentos financeiros para sua subsistência.

O formato de contratação dos professores na rede privada é por hora de trabalho, em sua maioria. Conforme já retratado anteriormente, no período do Governo Dilma e depois de Michel Temer houve uma pequena retração no crescimento das instituições

privadas, mas não significa dizer que as relações de trabalho tiveram alterações significativas.

Os dados estatísticos, a seguir, demonstram o regime de trabalho em instituições privadas e públicas do período de 2009 até 2019, para ilustrar como foram sendo alterados os cenários da educação pública e privada, no que tange ao regime de contratação de docentes. De acordo com os dados das Notas Estatísticas de 2019, do INEP:

Em 2019, havia 386.073 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Deste total, 54,3% tinham vínculo com IES privada e 45,7%, com IES pública.

A queda da participação de docentes horistas na rede privada, a partir de 2009, acompanhada do crescimento da participação de docentes em tempo integral e parcial, confirma a tendência geral de aumento de horas nos vínculos de trabalho dos docentes.

Na rede pública, a participação de docentes em tempo integral continua se expandindo, enquanto os docentes horistas continuam em queda (Inep, 2019, p. 26).

A rede pública demonstra um crescimento importante na entrada de docentes em período integral. Quanto à rede privada, podem ser notadas alterações no regime de permanência dos docentes em uma distribuição de crescente tempo parcial. Essas alterações são evidentes, uma vez que, no processo de exigência da avaliação institucional, traz às instituições privadas o pretexto para uma aproximação dos indicadores de qualidade, buscando o aumento da permanência de docentes em tempos parciais e integrais em seus quadros de docentes.

Quanto à formação, de 2009 a 2019 (conforme o gráfico 2), os docentes com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, ao passo que se observa um crescimento da participação percentual desses docentes na rede privada.

Na rede pública, a participação de docentes com doutorado tem uma expansão maior do que a registrada na rede privada, apesar da sua participação dobrar nos últimos dez anos na rede privada.

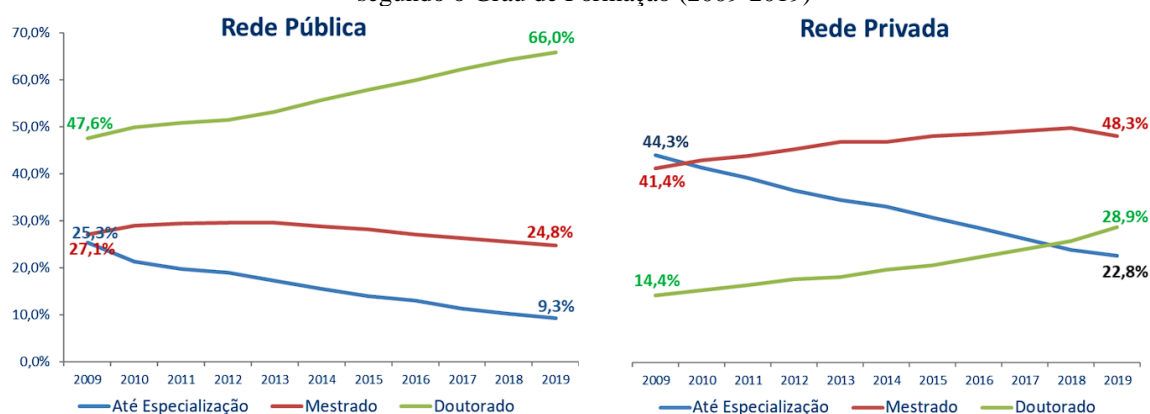
Essas relações de trabalho docente levam a uma reflexão de como essas se retratam na visão do *modelo econômico do capital*, tornando-o *flexível e fragmentado*, em que as exigências com desenvolvimento do teor científico e a preocupação com transformação social nas instituições serão menos exigidas.

Nota-se cada vez mais a busca de profissionais da educação na visão de executor “[...] de um trabalho determinado, adaptado às condições precárias e de expropriação de

direitos, enfim, um trabalho padrão para formar um trabalhador e profissional padrão por meio do ensino superior” (Del Bianco; Carneiro, 2021, p. 3).

Mediante um trabalho que atenda às exigências e aos ritos de uma educação que caminha para expropriação no formato de um ensino superior também flexível em seus cursos e generalistas na formação nas modalidades presenciais e a distância para os bacharelados, as licenciaturas e os tecnólogos em todo país.

**Gráfico 2** – Participação Percentual de Docentes na Educação Superior, por Categoria Administrativa, segundo o Grau de Formação (2009-2019)



Fonte: Inep/MEC (Brasil, 2019).

Quando em 2019, o Governo de Jair Messias Bolsonaro assume o país, as relações políticas, sociais e econômicas passam a vivenciar o espraiamento de uma visão conservadora, em que pregando a luta contra a esquerda, a ideologia de gênero. O que demonstrou pouco interesse pelo ensino superior público e atuando de forma autoritária na escolha dos candidatos a reitores das Universidades, com nomes advindos das listas tríplices, em que as nomeações foram na contramão de prevalecer o mais votado por meio de uma escolha democrática.

Desse modo, infere-se que houve pouco interesse no ensino público ao restringir a autonomia universitária e direcionar a Universidade em prol de atendimento aos interesses de mercado.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, no ano de 2019, havia 386.073 docentes em exercício na educação superior no Brasil, sendo 54,3% vinculados às instituições privadas e 45,7%, às instituições públicas (Brasil, 2019). Houve um estrangulamento das contas públicas e baixo investimento nas políticas sociais e de financiamento às instituições públicas.



Aqui não se pode deixar de destacar que, na fase crítica do ano de 2020, o mundo se viu afetado por uma desoladora pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19). O cenário angustiante se incorpora às demais questões críticas do planeta Terra, como alterações climáticas, crises no meio ambiente, degradação dos solos e da água, uma proliferação de bactérias que são mais resistentes no meio ambiente em razão do uso em excesso de agrotóxicos (Dowbor, 2020).

Em virtude da crise sanitária e do isolamento social provocado pela pandemia, o “[...] progresso e o avanço tecnológico reforçam as injustiças, aumenta a massa de excluídos. A mudança das forças produtivas em face da sociedade informacional e em rede, sendo o grande eixo transformador, a tecnologia” (Del Bianco; Carneiro, 2021, p. 3).

Como resultado dessa desestruturação, a Reforma Trabalhista e da Previdência aprovadas provocaram uma busca de negociações individuais, imposição ao afastamento das lutas coletivas pelos sindicatos.

À vista disso, “[...] a educação se tornou uma mercadoria vendida pelo capital e de qualidade correspondente ao que se paga por ela e formando cada vez mais profissionais na volatilidade de currículos superficiais e adestradores de um perfil que leva a atender ao mercado de trabalho cada vez mais multifuncional” (Del Bianco; Carneiro, 2021, p. 3).

Com a pandemia iniciada em 2020, o modelo de sociedade já reforçada pelo avanço e progresso tecnológico incorpora na educação superior a perspectiva de se adequar às pressões trazidas pela crise de saúde pública. Sendo assim, “[...] movimentos do capital direcionados: à destruição de postos de trabalho regulados por legislações trabalhistas; à expropriação do conhecimento dos professores; à corrosão da autonomia didático-científica dos professores das escolas, e à intensificação da exploração do trabalho docente” (Leher, 2022, p. 79), tornaram-se realidade diante da crise sanitária.

Para definir as ações para lidar com essa crise, constitui-se o Parecer nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 e publicado pelo Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação em Diário Oficial da União. Esse parecer evidenciou a forma como os calendários escolares seriam reorganizados e na educação superior o ensino remoto em caráter emergencial passou a ser desenvolvido pelo cumprimento de atividades não presenciais para atingir a carga horária mínima anual. Esse parecer foi sendo alterado em março de 2020 e depois em junho de 2020, até ser consolidado pela Portaria nº 544<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup>A referida Portaria trata “da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020” (Brasil, 2020c).

Ocorreu uma intensificação das jornadas de trabalho, especialmente no contexto das instituições privadas, já que a situação econômica se encontrava desfavorável à permanência dos estudantes nessas instituições.

Para professores e professoras, no ano de 2020, com a implantação do Programa emergencial (MP nº 936/Lei nº 14.020) (Brasil, 2020e), revela-se aquilo que se caracteriza como um processo mais acelerado de destruição dos direitos e precarização do trabalho docente.

Ocorreu um deslocamento do espaço físico das salas de aula para a conexão e uso de recursos digitais, práticas por meio de ensino remoto e o trabalho se *desloca para o espaço do home office*.

Para Antunes (2018, p. 42), “[...] o chamado teletrabalho e/ou *home office*, que se utiliza de outros espaços fora da empresa, como o ambiente doméstico, para realizar suas atividades laborativas”, e isso significa menos gastos com várias demandas administrativas e sociais previstas para os trabalhadores, ou seja, quem pagará o ônus da crise?

Destaca-se, aqui, um dos posicionamentos de Seki (2021, p. 31):

O trabalho não desaparece, ao contrário. Por todos os lados, encontramos a força de trabalho espalhada e estirada no funcionamento desses capitais de ensino: o que muda são as formas de existência tradicionais desse trabalho. Em lugar do professor e das categorias clássicas, uma miríade de funções os vem substituir: técnicos de ensino, comissionados de vendas, agentes de retenção de alunos, auxiliares educacionais, tutores, avaliadores, aplicadores de testes, programadores, técnicos de infraestrutura de redes, engenheiros de redes e sistemas, estatísticos – a lista é interminável. Trata-se de uma massa significativa de trabalhadores premiada pela massificação, planificação e padronização da educação. Sua transformação em atividade fabril. Em suma, pela subsunção real de suas atividades aos capitais que agora dominam o Ensino Superior.

Com ou sem o processo pandêmico, o trabalho docente vem se assentando sob bases da expropriação do trabalho vivo para trabalho morto, particularmente com as exigências da massificação pelo uso mais acirrado da *tecnologização da ciência e da educação*. Essa é uma visão tecnicista e que demonstrou a dificuldade na utilização de recursos tecnológicos, o não letramento digital.

Para Frigotto (2020, p. 4), o

que se denominou de ‘guerra invisível’, protagonizada pela Covid-19, que atinge todo o planeta, pela segunda vez põe por terra a doutrina do livre mercado como algo que deriva da própria natureza humana. Ou seja, um ser humano, que, por sua natureza, busca o bom, o útil, o agradável e faz da competição a mola do desenvolvimento pessoal e social. Um

raciocínio ideológico que apaga a história humana cindida em classes e que, portanto, essa forma societária resulta da ação dos próprios seres humanos e não da natureza.

Não foram respeitadas as condições históricas e reais de existência dos sujeitos, uma vez que se tomou como discurso que o ensino remoto seria a solução, porém não se previu a falta de condições materiais de estudantes e docentes para terem o acesso pleno à tecnologia que desse suporte a esse formato de ensino e maior precarização do trabalho docente.

A expansão desenfreada e crescente de instituições privadas a qualquer tempo e forma fez com que muitos professores e professoras tivessem seus contratos de trabalho voláteis e flexíveis e atentos às exigências das avaliações institucionais e em larga escala.

Ao passo que a realidade provocada pelos impactos da Pandemia de Covid-19 deixava rastros desastrosos no país e no mundo, o trabalho do docente logo foi remanejado para o *home office*, particularmente em instituições privadas.

Em 2020, o arranjo para o desenvolvimento das atividades da escola de forma remota tomou conta do cenário educacional. De forma contraditória, a educação pública não conseguiu se organizar no mesmo ritmo de voracidade das empresas privadas e muitos sujeitos foram negligenciados no processo formativo.

Frigotto (2020, p. 17) fez uma dura afirmação que representa exatamente o cenário político, social e econômico da pandemia, no ano de 2020, em que se argumentava que o Brasil não poderia parar e disse o seguinte:

Os mais afetados serão os pobres das grandes metrópoles, apinhados em favelas. A campanha foi interrompida oficialmente pela Justiça, mas corre nas redes sociais. O que ela afirma é: não importa quantos irão morrer, o que importa é salvar a economia. O que não se diz é: os lucros do patronato mais poderoso e rico é do capital financeiro.

Enfim, não parar o Brasil era ‘fazer a roda girar’ no perfil do capitalismo mais agressivo marcado pelo processo pandêmico. A educação privada é, de fato, mercadoria e, assim, não poderia parar de ser comercializada mesmo numa realidade adversa.

Independentemente de perdas e de danos sociais e afetivos, professores e professoras foram vinculados à intensidade da tecnologia, da capitalização do ensino e da fragmentação da força de trabalho, fazendo com que, a qualquer preço, pudessem fazer chegar o ensino a alguns e não a todos.

Conforme Leher (2019, p. 4), as

[...] transformações estruturais na economia, desindustrialização, terceirizações, trabalho intermitente, turbinados pela reforma trabalhista, corroboram que a educação mercantil pode seguir sendo o eixo das políticas para a educação superior no Brasil. As organizações privadas representam 88% do total das instituições de ensino superior, com mais de 75% das matrículas, e 57% dos estudantes frequentam corporações sob controle financeiro.

Na gestão do governo de Jair Bolsonaro, foram depreciadas e desvalorizadas a carreira, o trabalho e a profissão docente. A pesquisa e a ciência, ao fim e ao cabo, foram desacreditadas, mesmo que no mundo houvesse um posicionamento a favor delas. Notou-se com a gestão de uma crise pandêmica a sinalização do que se enfrentou na área da educação de forma geral e, no ensino privado, mais acirradamente.

Leher (2019, p. 2) debateu sobre o que representou essa gestão, ou seja,

[...] um governo que combina ultraneoliberalismo (no sentido de combater tudo o que potencialmente pode contribuir para a redução da desigualdade social), fundamentalismo irracionalista – *terraplanismo* e, principalmente, *negacionismo* diante de estudos científicos sobre as mudanças climáticas globais, o aumento exponencial das queimadas na Amazônia e os indicadores de desemprego e de precarização das relações de trabalho – e hostilidades contra a própria juventude, por meio de impérios vindos da Guerra Fria e mesmo por atitudes racistas e homofóbicas.

O estresse no trabalho e as atividades pedagógicas utilizando os meios digitais diversos trouxeram aos professores por meio do ensino remoto o tempo de sobrecarga maior para atender às demandas digitais. A crise agudizou os processos de ameaça de perda do trabalho, adoecimentos e diferentes tipos de contratos na relação com as instituições privadas.

Para os estudantes, a desorganização quanto aos financiamentos nessas instituições em relação aos programas do Fies e Prouni levou o setor privado a graves dificuldades econômico-financeiras.

Nesse movimento cresce nas instituições privadas a oferta de cursos a distância nas áreas de Ciências Humanas, especialmente, com baixos investimentos materiais e tecnológicos. Aliada a isso, a cultura dos cursos a distância reforça a ausência de professores em aulas, promove as tutorias *online*. Essas estratégias do crescente e criticado ‘mercado educacional’ elevam aos baixos salários e as pressões sobre os professores que lutam cotidianamente pela valorização de seu trabalho.

Há um forte incentivo à privatização na educação, a cada gestão de governo, especialmente no contexto em que outras questões permeiam a sociedade por intermédio

de uma promoção antidemocrática, extremista e genocida, e que não poupou esforços em retirar da área da educação o espaço de conquistas sociais e públicas.

## 2.2 EXIGÊNCIAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (ENADE) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

Até aqui tratou-se de discutir e compreender por meio de um caminho histórico e numa totalidade no campo da educação superior as determinações que elevaram o processo de avaliação institucional externa a traçar caminhos como forte presença nas políticas educacionais neoliberais no Brasil.

Por isso, a avaliação tem se tornado um amplo campo de estudos e pesquisas por estar presente num contexto de complexidade e, ao mesmo tempo, utilizada como mecanismo de regulação, controle, hierarquia e ranqueamento. Enfim, há uma relação de poder presente.

Dias Sobrinho (2003, p. 95-96), destaca que a

[...] avaliação está no centro das reformas, no foco das competições que se travam no campo da educação e se referem a disputas mais amplas pela construção de tipos distintos de sociedade. Mesmo os números e estatísticas de uma avaliação, que fornecem os dados básicos das hierarquizações (*rankings*), muitas vezes tidos e havidos como neutros, eles se inserem nesse amplo horizonte social e político de grande conflitividade.

Sendo assim, foi evidenciado no capítulo primeiro o percurso histórico da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em 2004 e, conseqüentemente, a inserção do Enade como aquele que poderia aferir, por meio da aplicação de uma prova, os cursos de áreas de conhecimento previstas nos ciclos avaliativos.

Problematiza-se a condição de um sistema nacional que pretende garantir as políticas governamentais que utilizarão os resultados das avaliações para administrar os recursos de financiamento da educação pública. Ao mesmo tempo, busca margear a educação para o mercado, para os ideais das empresas, do utilitarismo econômico, ao abrir os investimentos na educação privada.

As avaliações estandardizadas ampliam as responsabilidades do Estado ao estabelecer os critérios por meio da legislação educacional para publicização dos resultados obtidos pelas instituições. No caso das instituições privadas, verifica-se que elas se preocupam mais com a responsabilização e prestação de contas e menos com os *resultados*

*educacionais*, para um desenvolvimento de uma avaliação formativa (Dias Sobrinho, 2003; Afonso, 2009a).

Ao pensar na avaliação institucional externa, o Enade, destaca-se neste estudo, valendo-se das pesquisas publicadas por autores que evidenciam uma postura crítica, quanto ao processo de avaliação, que não se permite ser formativo, democrático, emancipatório.

Para isso, destacam-se alguns trabalhos do Banco de Teses e Dissertações, os quais foram pautados como fonte de busca de dados. Por exemplo, em *Relações e Condições de Trabalho Docente em IES Privadas da Grande Goiânia: Análise Relacional de Rescindidos no Contexto do Sinaes*, de Aline Fagner de Carvalho e Costa (2019), já relacionava as duras relações do trabalho docente com a expansão da privatização do ensino superior.

Destacava-se, também, que as aquisições de instituições superiores como empresa de ensino, de mercantilização do capital e como mercado de serviços educacionais. Isso fez com que os professores assumissem mais responsabilidades sobre a gestão das instituições e sobre os processos de avaliação externa como o Enade.

As políticas avaliativas da educação superior são de toda forma um compromisso do que o Estado tem de intensificar, ou seja, a

[...] sua função avaliadora e reguladora, o que pode atender tanto parte da sociedade civil organizada que defende a educação como direito social, quanto parte do setor privado que verifica a educação superior como serviço (mercadoria) em que indicadores de produtividade e qualidade com classificação quantitativa e ranqueamentos são próprios das práticas gerenciais e comerciais do mundo corporativo (Costa, 2019, p. 152).

Nos pilares avaliativos<sup>31</sup> no qual se sustenta a política do Sinaes (2004), os resultados da avaliação institucional externa, no caso o Enade, tende a cada ano no setor privado obter resultados em troca de ter seus *rankings*.

Para que esses sejam julgados satisfatórios no padrão previsto pelo Sistema Nacional, a avaliação, que pode ser de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento do curso, fica também atrelada ao desempenho dos estudantes no Enade dos cursos de graduação, tendo em vista uma *avaliação por resultados, transparência para controle dos consumidores e responsabilização* (Costa, 2019).

---

<sup>31</sup>Esses pilares já foram tratados no capítulo I, em que se aponta a constituição do Sinaes e a constituição da avaliação interna e externa nas/para as instituições de ensino públicas e privadas no Brasil.

Essa dependência que a instituição toma em relação aos exames estandardizados está presente no cenário das políticas educacionais da educação básica à educação superior. Vale ressaltar que, com a implantação de um Sistema Nacional de Avaliação, se criou uma rotina de avaliação nas instituições superiores que foi sendo revista a cada período de aplicação da avaliação em larga escala, das avaliações dos cursos e de instituições.

Observa-se, também, que falar da avaliação na educação é trazê-la em uma totalidade no espaço de formação de sujeitos sociais e políticos; por conseguinte, compreendê-la num processo cultural da educação e da instituição educacional.

Posto assim, “[...] a homogeneização de aspectos ligados à avaliação, e aqui se referindo à ideia conceitual e ampla dessa prática na cultura escolar, estende-se aos processos gerais que circundam a escola e, nesse caso, voltada também, ao ensino superior” (Del Bianco; Carneiro, 2022, p. 13).

As avaliações em larga escala, portanto, tomaram o cenário da cultura educacional de forma a trazer para a prática docente a relação de atentar-se para uma aproximação do desempenho na aprendizagem dos conteúdos dos cursos de graduação com as avaliações estandardizadas. O compromisso do ato avaliativo foi sendo focado a uma *lógica da certificação, da competitividade e da simplificação do processo formativo de sujeitos*<sup>32</sup>.

O objeto deste estudo está imbricado ao compromisso de compreender a que os docentes em seu trabalho se submetem e como os resultados desses exames aplicados pelo sistema nacional afetam as atividades da docência, uma vez que ela se elabora num espaço de relações sociais, em uma complexidade ligada às relações entre os indivíduos, as instituições e aos conflitos derivados da profissão e da relação com os discentes e com seus pares.

Essas avaliações estandardizadas tornaram-se o centro de discussões na comunidade acadêmica e entram na cultura das instituições de ensino com ênfase em discussões de pesquisadores ao descrevem como *accountability*<sup>33</sup> (responsabilização) e, ao mesmo tempo,

---

<sup>32</sup>Para Afonso (1999, p. 148), “[...] a avaliação que visa ao controle de objetivos previamente definidos (quer como produtos, quer como resultados educacionais), é que foi sendo gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas, tornando-se um instrumento importante para a implementação da agenda educacional da nova direita. Isso porque, se pela introdução da avaliação estandardizada criterial se pode favorecer a expansão do Estado, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado”.

<sup>33</sup>Afonso (2012, p. 472), afirma o seguinte: “Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e

[...] foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais. Esta tendência, entre outras consequências, tem aumentado a eficácia legitimadora destas políticas, tornando mais difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem (Afonso, 2009b, p. 17).

Nos questionários aplicados, em 2021, nas três instituições de ensino superior privadas, identifica-se que os docentes estão vinculados a elas por meio de contratos de trabalho tradicionais pela CLT.

Os sujeitos da pesquisa são docentes que atuam em cursos de graduação presencial, sendo 33,3% em uma Universidade; 33,3% em um Centro Universitário e 33,3% em uma Faculdade no município de Goiânia. Essa vinculação trabalhista incide sobre horas a serem trabalhadas na gestão da sala de aula, do currículo, dos conteúdos e das avaliações de aprendizagem dos discentes.

Essas análises serão detalhadas no capítulo III, mas é importante destacar que as relações de trabalho com os processos de avaliação institucional, o Enade, é o objeto deste estudo, e a implantação do sistema de avaliação, como o que há atualmente, exigirá dos professores comprometimento com uma avaliação que poderá trazer responsabilização sobre os resultados.

A avaliação sistêmica implantada desde 2004 foi se descaracterizando como processo formativo e formulando de maneira contraditória um caráter de regulação e controle das instituições.

De acordo com Assis (2008, p. 7), com a aceleração da avaliação institucional, desde 2004, “[...] as instituições privadas se adaptavam para chegarem aos padrões estabelecidos como ideal de qualidade, as universidades públicas vivenciaram o processo inverso de escassez de recursos públicos que implicou na degradação das instalações físicas e sérias dificuldades nas condições para o trabalho acadêmico”.

Isso posto, incide sobre essas questões o discurso de uma avaliação necessária pelo sistema para inferir sobre o que é qualidade na educação, ou seja, pautada em parâmetros nacionais que descaracterizam os sujeitos em suas localidades e em seu lugar histórico-cultural.

---

dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduo”.



O Enade tem demonstrado um efeito sobre as instituições privadas, no sentido de que os resultados das avaliações aplicadas, no formato de prova, já regulamentados e definidos pelo Inep, por meio das legislações (resoluções, portarias e notas técnicas), estabelecem os critérios avaliativos. Esses resultados são transformados em notas que poderão elevar ou não a percepção que se tem de um certo grau de qualidade dos cursos de graduação ofertados em instituições brasileiras.

Os resultados representam um conjunto de uma nota para instituição superior, pautada em componentes obrigatórios de formação geral e específica presentes nas provas dos estudantes. As avaliações ocorrem dentro de um sistema complexo em que os ciclos são organizados por triênios e todos os concluintes de cursos deverão realizar essa avaliação quanto se encontrarem em fase de conclusão, último ano de um curso, normalmente.

Pensar no processo avaliativo na perspectiva da formação no ensino superior, público ou privado, é aproximar a avaliação do contexto social pragmático, gerencial e burocrático, em que os resultados são mais importantes que o processo formativo. Infere-se que a avaliação como parte da cultura educacional se vê influenciada por esses processos avaliativos impostos pelo Ministério da Educação.

Não há neutralidade nesses processos, ao contrário, a avaliação nesses parâmetros está a serviço de um modelo de sociedade. A sociedade capitalista se mostra competitiva por apresentar-se aberta à educação privada e à mercadoria. O que se afigura à sociedade com uma educação que passa por processos avaliativos constantes é sua eficiência, produtividade e atendimento às exigências do mercado de trabalho.

Ao longo desses dezoito anos de implantação do Sinaes, as mudanças foram sendo ajustadas e implantadas desde o governo Lula da Silva até o de Jair Bolsonaro, de forma a suplantar cada vez o que foi proposto inicialmente como uma avaliação que se propunha formativa para uma avaliação ligada aos interesses de grupos financeiros, do sistema econômico e do sistema político.

O emprego de forças para manutenção do ensino público é o de privar o gasto com os recursos do Estado e investir nas políticas privatistas e financiamentos para manutenção de modelos de baixo investimento em qualidade formativa.

Nas leituras e pesquisas realizadas para este trabalho, o que se encontra são estudos que asseveram cada vez mais essa posição governista e estatal do neoliberalismo. Nesse sentido, o impacto tem sido forte nos últimos dez anos por conta da crescente

desregulamentação dos processos de concursos públicos para as Universidades e Institutos Federais.

Tem ocorrido, também, uma ampliação gradativa de contratos de trabalho de professores substitutos com contratos flexíveis, precarizados e distantes de uma carga horária plena para o desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da extensão.

No que tange às instituições privadas, é cada vez mais ter contratos com professores ‘horistas’ e as relações presentes num sistema de gestão de seus cursos de graduação com o objetivo de obtenção de resultados que estimulem a manutenção de grau de avaliação positivo junto ao sistema nacional, sendo essa qualidade pautada em avaliações ranqueadoras e classificatórias.

Dado que se imputa a elas um grau de legitimidade e incide sobre os docentes que estão à frente da sala de aula um compromisso de seguir propostas que vinculam avaliação institucional, formação profissional e mercado de trabalho.

No ano de 2020, a Portaria nº 14, de 3 de janeiro de 2020, que definia as áreas de avaliação para o ciclo avaliativo Enade daquele ano, foi divulgada no Diário Oficial em 6 de janeiro de 2020. A aplicação do exame seria destinada a 30 áreas de cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos compondo o Ano II do Ciclo Avaliativo. Mesmo com o fechamento das instituições de ensino em março, em razão do processo pandêmico, não houve de imediato a suspensão da avaliação.

O Inep passou a receber uma forte pressão por parte das instituições de ensino públicas, que não conseguiam iniciar um semestre letivo remotamente e tão pouco teriam condições de realizar o exame. E outra, por parte das instituições privadas e entidades representativas<sup>34</sup> como associações e fóruns, que consideravam a necessidade de uma tomada de decisão sobre a aplicação do exame, em virtude da validação dessa avaliação para a manutenção ou melhoria de seus índices avaliativos de curso e das instituições.

Enfim, “[...] essas notas são material essencial: são elas que asseguram, na lógica concorrencial agenciada pelo Ministério da Educação (MEC), as IES terão autorização para a abertura de novas vagas, turmas e unidades de ensino” (Seki, 2021, p. 33), sendo esse o interesse das instituições.

---

<sup>34</sup>Principais associações, entidades e fóruns de representação do ensino privado no Brasil: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes); Associação Brasileira das Faculdades (Abrafi); Associação Nacional dos Centros Universitários (Anaceu); Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup); Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp); Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen); Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) e Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro (Semerj).

Durante o período da pandemia, como já afirmado, o ensino passa a ser remoto e, por parte dos gestores e empresários da educação privada, houve um processo de naturalização, como se todos pudessem rapidamente adaptar-se a ‘um novo normal’ e com o apoio das tecnologias tudo contribuiria para que o capital continuasse girando nas instituições de ensino.

Contraditoriamente, não se pensava na repercussão que a pandemia traria a vidas impactadas pela doença e pela falta de orientação da equipe de governo de Jair Bolsonaro, mediante uma postura negacionista e extremista de direita, caracterizando o período como algo que seria passageiro e transitório.

O ensino público ficou à revelia, uma vez que impossibilitadas as instituições não tinham o padrão da tecnologia adotado rapidamente pelo sistema privado, os estudantes pobres não tinham acesso à internet e tampouco condições de estudos para manterem-se conectados às redes. Vale ressaltar que docentes de universidades públicas não foram demitidos por terem estabilidade, mas como havia um número significativo de contratos temporários para docentes substitutos, esses foram interrompidos.

Nas instituições privadas, a corrida para adequação do ensino às condições do remoto foi intensa. Muitas instituições foram se adequando ao uso de plataformas digitais, como *Google Classroom*, *Microsoft Teams* e plataformas gratuitas, como o *Moodle*. Além da urgente implantação de bibliotecas digitais. Ao passo que se estabelecia uma busca por parte da preservação da vida pelos cientistas, o ensino e o trabalho vão para o *home office* (Antunes, 2020).

Esse processo foi mais adaptado às condições das instituições de ensino privado, uma vez que, ao terem uma visão do estudante como ‘cliente’, a crise pandêmica também poderia causar perdas financeiras, desistências e trancamento de cursos.

Com o fechamento de escolas e universidades, as aulas presenciais substituídas por aulas remotas exigiram dos docentes uma aprendizagem e adequação à metodologia a distância, afetando o planejamento, a avaliação e elaboração de atividades que pudessem fazer com que os estudantes aprendessem, mesmo em condições adversas a uma crise pandêmica. Como pensar em aplicar uma avaliação em larga escala nesta realidade catastrófica?

O ideário neoliberal se mostra forte e presente na gestão do Estado e o discurso mantido pelo Inep era de manutenção da avaliação. A avaliação na forma de prova do Enade ao ser aplicada sempre ao final de ano, se mantinha, por se passar a ideia de que a pandemia seria passageira e tudo voltaria em breve ao normal. Em julho de 2020,

pressionado, o presidente do Inep Alexandre Lopes<sup>35</sup> decidiu que seria necessário o adiamento em razão das condições de calamidade no país e no mundo.

Vale ressaltar que a legislação sobre a elaboração das avaliações em larga escala exige do Inep um processo de organização na gestão dos processos avaliativos. No caso do Enade, o processo de elaboração das provas é complexo e envolve várias etapas:

- a) definição do Conteúdo Programático – o Conteúdo Programático do Enade é definido pelo MEC, tendo como base as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação;
- b) seleção de questões – um grupo de especialistas seleciona questões relevantes e adequadas ao conteúdo programático definido pelo MEC e as questões são submetidas a uma banca avaliadora para aprovação;
- c) revisão e aprovação – a banca avaliadora revisará as questões para garantir que elas estejam corretas, claras e coerentes com o conteúdo programático;
- d) testes piloto – antes da realização da prova, são realizados testes piloto com estudantes de diferentes regiões do país para avaliar a dificuldade e a clareza das questões;
- e) aplicação da prova – a prova é aplicada aos estudantes de forma presencial, e os resultados são analisados pelo MEC;
- f) análise dos resultados – os resultados do Enade são divulgados para as instituições de ensino e para a sociedade em geral, permitindo a análise do desempenho dos estudantes e a identificação de eventuais problemas ou pontos fortes nos cursos avaliados;
- g) formulação de políticas educacionais – as informações geradas pelo Enade são utilizadas pelo MEC na formulação de políticas educacionais, como a definição de critérios para a avaliação e regulação dos cursos de graduação, a distribuição de recursos para as instituições de ensino, entre outras.

Essas informações sistematizadas estão definidas na Lei de implantação do Enade, a partir de 2004, a cada ano de realização do exame outras adequações foram sendo regulamentadas. Para elaboração das avaliações, o Inep criou o Banco Nacional de Itens

---

<sup>35</sup>O Inep durante a Gestão do Governo de Jair Bolsonaro sofreu desmontes constantes nos órgãos vinculados à gestão da educação e autarquias. O Presidente do Inep Alexandre Lopes foi o quarto no comando do Inep. Antes dele, três trocas de presidentes foram realizadas em virtude dos mandos e desmandos da Gestão do Governo.

(BNI), que se tornou essencial como um banco de dados em que se armazenam informações para elaboração das avaliações em larga escala no Brasil.

Para manter o banco de dados ativo, abre-se uma chamada pública para que os docentes de diferentes instituições superiores brasileiras, quer seja pública ou privada, possam se candidatar à elaboração de questões para as provas a serem aplicadas em cada tipo de avaliação prevista anualmente. No entanto, muitas vezes, percebe-se que as instituições não se movimentam para o entendimento desses processos e preocupam-se muito em obter resultados satisfatórios.

Voltando ao Enade de 2020, com a suspensão do Edital, não houve chamada pública para elaboração de itens. Entretanto, a persistência em manter a avaliação se fez a partir de janeiro de 2021 com a publicação do Edital nº 1, de 21 de janeiro de 2021, com a chamada pública para cadastramento e seleção de colaboradores para elaboração e para revisão de itens das áreas avaliadas pelo Enade 2021.

Significa dizer que, mesmo com a situação de crise sanitária, as instituições privadas se fortaleceram na manutenção do ensino *online* e, conseqüentemente, orientando para uma postura de permanência dos processos avaliativos que continuariam no ano de 2021.

Os professores, que mantiveram seus trabalhos no sistema remoto em *home office*, não foram convidados a decidirem como seria o ensino, visto que, por força da legislação, as condições foram impositivas. O retorno ao presencial foi gradativo em 2021, mas a vacinação contra a Covid-19 não seguia um ritmo desejável.

Como o Enade foi suspenso em 2020, o Governo Federal e os órgãos de regulação publicaram um novo Edital para realização do exame em 2021 – nº 36, de 12 de julho de 2021. A prova foi realizada em novembro, mediante críticas ao Governo Federal por parte de vários órgãos e conselhos, mas seguindo os critérios sanitários.

De acordo com a assessoria de comunicação do Inep, houve o comparecimento de 75,4% dos 489.958 inscritos no exame realizado no dia 14 de novembro de 2021. A edição foi realizada para 7.997 cursos de 30 áreas do conhecimento, pertencentes ao sexto ciclo avaliativo do Enade, sendo: licenciatura 5.043 (63%); bacharelado 2.121 (27%) e tecnológico 833 (10%). Informa-se também que o número de abstenções foi de 24,5% do total de participantes.

Todo esse processo remete novamente à discussão de que a avaliação em larga escala pertence aos processos de sustentação das políticas educacionais que se arrastaram mesmo após uma crise sanitária.

As reflexões que esses caminhos históricos e políticos da implantação da avaliação em larga escala levam é de que os desafios são postos mediante o trabalho cotidiano dos professores, mesmo nas adversidades.

Desde o ano de 2004 o sistema de avaliação institucional, o Enade, adentra as instituições de forma *naturalizada*, à proporção que, ao expandir o ensino privado, a regulação e a avaliação são submissoras às regras de controle e funcionamento das instituições. Eis a natureza de interesses e necessidades no contexto das relações sociais, e questiona-se: a quem interessa a avaliação?

No cotidiano docente em instituições privadas, há uma pressão dos gestores para que suas instituições avaliadas mantenham notas mínimas para manutenção de suas existências no âmbito da sociedade.

O neoliberalismo é letal e cruel, do ponto de vista ético, a definição das relações humanas é situada pelo mercado. No caso da educação, a teoria do capital humano e à subordinação da universidade é incorporada às regras do mercado, resultando em uma concepção fragmentada do conhecimento, visto/concebido como uma mercadoria e não como uma construção.

Com as contradições postas, a reflexão é de que os professores assumam as tarefas educativas e, por isso, acompanhem a rigor os processos avaliativos e os reproduzam em modelos de atividades, provas e conteúdo para que os estudantes se apropriem de um conhecimento que na avaliação parece novo.

Dessa forma, esses reducionismos a modelos e a obrigação de cumprimento dessas demandas intensificam e precarizam o trabalho dos professores, ou seja, “[...] a autonomia docente é subordinada aos interesses mais imediatos definidos pelo mantenedor, sobretudo no que diz respeito aos efeitos da divulgação de resultados negativos na grande mídia e como esses resultados poderão impactar a demanda de alunos nos anos seguintes (Assis, 2016, p. 536). A avaliação considerada nesse caminho é um desafio ao pedagógico, que deixa de pensá-la como formativa, processual e contínua, para ser imposta como um produto.

No terceiro capítulo, pretende-se ampliar um pouco mais as discussões, valendo-se da apresentação dos dados coletados com os docentes de IES privadas. Todavia são trazidos alguns elementos com base nas leituras que possibilitam pensar o impacto dessas exigências das instituições sobre o trabalho docente e a avaliação do Enade.

*A priori*, esses aspectos levantados até aqui apontam para que fazer da pesquisa um movimento de reflexão das múltiplas contradições presentes na avaliação estandardizada, o Enade.

Para Antunes e Praun (2015, p. 413), nesse contexto encontra-se, também, uma sociedade do adoecimento no trabalho, uma vez que

Não existem, nesse sentido, limites para a precarização, mas apenas formas diferenciadas de sua manifestação. Formas capazes de articular em uma única cadeia produtiva desde o trabalho terceirizado, quarteirizado, muitas vezes realizado nas casas dos próprios trabalhadores, àquele intensificado ao limite, desenvolvido nos ambientes ‘modernos’ e ‘limpos’ das corporações mundiais. Por isso que, sob a atual fase do capitalismo, o domínio do trabalho é, mais do que nunca, domínio do tempo de trabalho.

Os impactos negativos na precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior privada e a responsabilização pelos resultados da avaliação realizada pelos estudantes desconsideram os princípios de equidade e valorização do trabalho docente.

Neste capítulo, procurou-se trazer como categorias de análise a desestruturação da educação brasileira; reforma trabalhista e precarização do trabalho. No capítulo a seguir, serão tratadas as análises e conclusões do levantamento dos dados da pesquisa.

### **CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: TRABALHO DOCENTE E CONTRADIÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (O ENADE) EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM GOIÂNIA**

Suspeita-se da complexidade do método. Fazer pesquisa não é fácil. Por mais que sejam definidos, os passos da investigação não têm ordem rígida (Cardoso, 1971, p. 12).

Neste capítulo, será tratado do caminho metodológico da pesquisa, bem como da análise dos questionários aplicados para os docentes em instituições privadas. Para isso, optou-se, inicialmente, por apresentar alguns aspectos históricos da educação superior em Goiânia, por ser a localidade das instituições pesquisadas, valorizando as características históricas e sociais em que foram implantadas.

A concepção do materialismo histórico-dialético permite analisar os sujeitos da pesquisa e o objeto de pesquisa apreendendo as categorias da totalidade, da historicidade, do trabalho e da contradição, ao pensar na relação sujeito e objeto, a partir do processo histórico no movimento temporal de constituição dos seres e em suas significações e determinações históricas.

A avaliação institucional, o Enade, objeto desta pesquisa, foi dimensionado segundo os docentes selecionados (nove de cada instituição) que trouxeram como subsídio a avaliação das políticas via Enade a partir de 2004, nesse processo histórico da pandemia de Covid-19 para compreensão, interpretação e análise das contradições da realidade social deste período histórico, questionando-os no que poderiam pensar sobre esses processos em que se avalia o que, para quem e como.

Ressalta-se que, em razão das condições durante a realização do trabalho no período da pandemia, não foi submetida esta pesquisa ao comitê de ética, pois optou-se em não entrar em contato pessoal com os sujeitos da pesquisa. Desse modo, pelo fato de não ter aprovação do conselho de ética, as instituições não serão nominadas.

Nesse caminho, a escolha do método da pesquisa se fez a partir da construção do projeto e pensando como as contradições da realidade, o modo de compreender essa realidade como um processo histórico de contradições, conflitos e mudanças em permanente transformação. Enfatiza-se, portanto, que as categorias mencionadas imergiram no processo de construção do objeto de pesquisa retomando a história, o seu movimento e sua evolução transformadora, enfim, a pesquisa pretende a reapropriação do real por um caminho dialético.



### 3.1 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA EM GOIÂNIA

Para situar a educação superior em Goiás, é importante destacar que a construção do Estado ocorreu pela colonização de expedições que buscavam riquezas minerais, em especial o ouro, em meados do século XIX. A educação primária e secundária era exígua, bem como a preocupação com implantação da escolarização, sendo nesse período 80% da população analfabeta. Registra-se a implantação da Academia de Direito de Goiás pela Lei nº 186/1898, mas esta não seguiu adiante.

Baldino (1991) expõe a relevância e o destaque da criação da Academia como um expoente no estado e representou um esforço de configuração da educação superior em um lugar que ainda não oferecia infraestrutura suficiente para tal proposta.

O estado irá caminhar rumo à modernização a partir da mudança da capital da antiga Cidade de Goiás para Goiânia, cuja fundação aconteceu no ano de 1933, justamente na latência da Era Vargas. Com o idealista Pedro Ludovico Teixeira, ter uma capital planejada alcançaria o crescimento econômico e ganharia espaço no processo de industrialização.

Atualmente, Goiânia é considerada uma capital formada por ruas simétricas que conservam grandes áreas verdes e praças floridas, criada pelo Decreto nº 377, de 2 de agosto de 1935. Foi planejada para mais ou menos 50.000 habitantes e hoje já soma 1.400.000, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022.

A cidade pertence à microrregião do centro goiano, da qual fazem parte os municípios de Aparecida de Goiânia, Trindade, Guaporé, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Bonfinópolis, Goianópolis, Goianira, Hidrolândia, Leopoldo de Bulhões, Nerópolis e Senador Canedo.

De acordo com o IBGE, pelo censo de 2020, a população goiana apresentou o total de mais de 7 milhões de pessoas, demonstrando o crescimento de 14% em relação ao último levantamento realizado em 2010. O crescimento populacional em Goiás está acima da média nacional, calculado em 12,33%, ficando em 12º lugar no *ranking* dos estados mais populosos do país.

Na década de 1950, com a política estatal de avanço do capital estrangeiro e modernização do país, Goiânia se vê no palco das contradições entre o público e o privado na constituição do ensino superior, a institucionalização das Universidades se formata no embate, em 1959, com a criação da Universidade Católica de Goiás, atual Pontifícia Universidade Católica de Goiás e, em 1960, a criação da Universidade Federal de Goiás.

Ambas foram constituídas por meio de Faculdades Isoladas que se agregam e compõem essas duas instituições.

De acordo com Baldino (1991), o período de implantação e tentativas de implementação de instituições superiores na capital e no estado representaram esse processo contraditório e numa disputa sempre descontínua.

A década de 1980, seguindo a ideia de um estado que abre espaço ao empreendedorismo, a privatização e a profissionalização via acesso ao ensino superior, estabelece uma política de “[...] expansão da educação privada em Goiás, além dos programas federais de bolsas e financiamento estudantil já citados, o Programa Bolsa Universitária do Governo do Estado de Goiás, como auxílio a estudantes sem condições financeiras para acessarem e permanecerem em IES privadas” (Costa, 2019, p. 84).

Esse período começou a desenvolver uma fase na história da educação, fruto do novo discurso social e político do país articulando a redemocratização, o apoio às escolas públicas e a participação do estado na luta por eleições diretas.

Em meio ao cenário de crise econômica no Brasil, a indústria goiana vem apresentando ganhos de participação, o que é possível perceber com o crescimento real do valor da transformação industrial que foi de 6,7% ao ano, entre 2007 e 2014, taxa bem superior à registrada nacionalmente (2,5%) e a quantidade de número de pessoal ocupado nas atividades industriais representa 2,4% da indústria brasileira.

De acordo com os dados coletados pelo Instituto Mauro Borges (2000 a 2022), os bons resultados apurados para o estado de Goiás devem-se a diversos fatores, como políticas de incentivos fiscais e uma forte política de atração de investimentos, que possibilitou a diversificação, por exemplo, do setor fabril.

A indústria representa mais de 173 mil empregos na economia goiana (em 2000, eram 108 mil). De resto, o maior estoque de emprego está no setor de serviços, com mais de 535 mil empregos (361 mil em 2000); seguido pelo comércio, com mais de 183 mil (117 mil em 2000); agropecuária, na casa dos 63 mil (43 mil em 2000); e construção civil, com, aproximadamente, 36 mil (33 mil em 2000) (Santos; Oliveira, 2022).

Motivado pelo avanço do neoliberalismo, o desenvolvimento do estado e da capital goiana demonstraram uma tendência quanto ao reaquecimento da economia e passa, sem dúvida, pelo desenvolvimento das potencialidades logísticas, técnicas e científicas do estado, fortalecendo a produtividade em Goiás. Isso trouxe para região uma proposta convergente de produção e escoamento de suas matérias-primas e produtos manufaturados, de forma integrada. Também obteve apoio dos governantes a elevar o estado a ser mais

competitivo e empreendedor, não poupando esforços para acompanhar esse grande avanço das cadeias produtivas nacionais e internacional.

Ressalta Sanfêlice (2017, p. 99) que “Tudo, ou quase tudo, na educação, está regulado pelo capital, via Estado, parceiro do dito cujo”. Por esse ângulo, no final da década de 1990, o estado de Goiás e sua capital, Goiânia, assistiram a um incremento de novas instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos e a criação de novos cursos e vagas em unidades já instaladas.

A política educacional implantada no país, sobretudo para a educação superior, passa a sugerir a redução dos recursos destinados à educação, sob a lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos. Moldou-se a reforma no ensino superior e foi promulgada a Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

No campo da educação, no estado nota-se uma

clara intenção de prosseguir na implantação da parceria público-privada com a publicização da educação em Goiás, o governo evidencia a influência de mecanismos internacionais na condução das políticas públicas, assim como ocorreu nas décadas de 1980 e 1990 persistindo até a atualidade. A presença do Banco Mundial neste assessoramento avigora a racionalização e indução de mecanismos gerenciais, mercadológicos com vistas ao alcance de metas e indicadores que reforçam a educação enquanto produto de um processo e não como direito de todos (Mesquita; Carneiro; Afonso, 2019, p. 12).

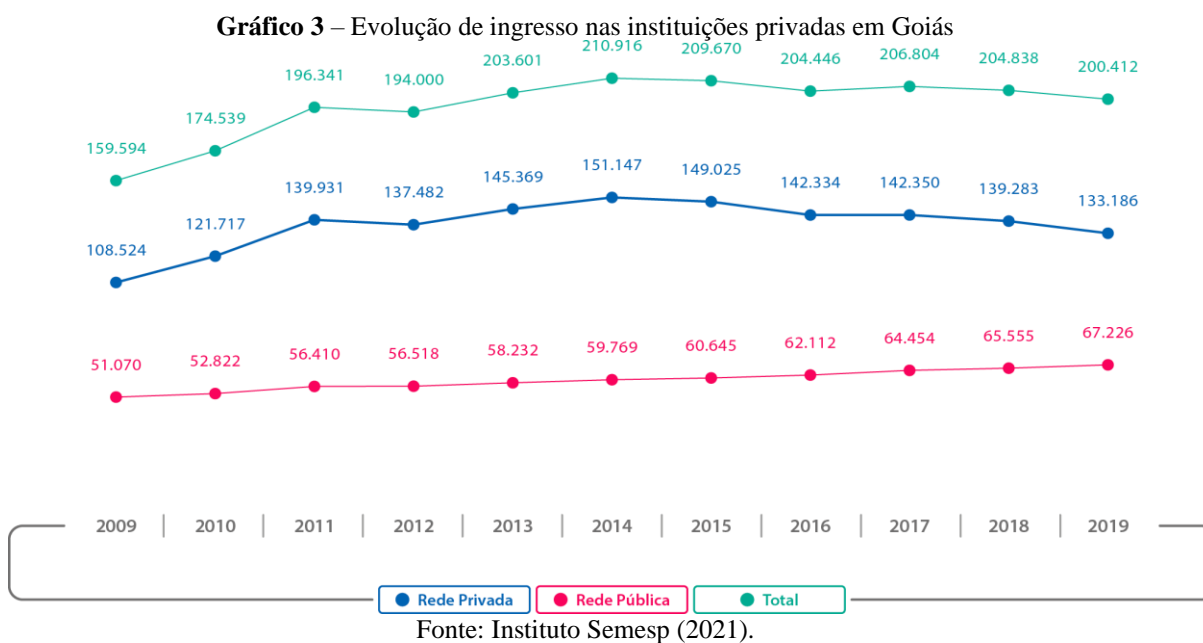
Quanto à educação pública, o processo expansionista em Goiás, nesse período, foi marcado pela ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo, na UFG, nas IES estaduais que integraram, a partir de 1999, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) – hoje, Instituto Federal de Goiás (IFG) – que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja sede é em Goiânia e até 2023 com mais 13 *campi* em outras cidades.

Já o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano), criado em 2008, a partir de uma integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, atualmente, possui 12 *campi* integrantes. Esse processo consolidou-se por novos cursos em instituição pública com abertura de turmas, ampliação de vagas em cursos existentes, oferta de ensino noturno, entre outros.

Não se pretende, neste trabalho, tratar da permanência dos estudantes após o acesso ao curso superior, mas entende-se que pensar na totalidade das políticas educacionais em tempos de neoliberalismo e de acirramento do capitalismo relaciona-se ao crescimento

econômico e às exigências de que o Brasil invista em profissionalização tanto no nível do ensino médio e técnico quanto no nível de formação superior.

O gráfico com dados coletados pelo Instituto Semesp demonstra a evolução de ingresso nas instituições privadas em Goiás (2009-2019).



Desde o final da década de 1990, o ensino superior no Brasil tem experimentado um crescimento significativo, com o aumento do número de instituições de ensino superior e do número de estudantes matriculados. Esse crescimento tem sido alimentado por uma série de fatores, incluindo o aumento da demanda por educação superior, a expansão da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, a democratização do acesso à educação superior e o aumento da qualidade do ensino.

Especificamente sobre o município de Goiânia, pode-se pontuar que é um dos com maior oferta de ensino superior do Brasil, com uma ampla gama de instituições de ensino, incluindo universidades públicas e privadas, centros universitários e faculdades. A cidade tem um forte setor de ensino superior e é considerada um dos principais polos do país.

Nesse sentido, a privatização de instituições de ensino superior no estado de Goiás é um tema que tem sido debatido e gerado polêmicas. Alguns argumentam que a privatização pode melhorar a qualidade do ensino, aumentar a eficiência e atrair mais investimentos para o setor. Por outro lado, outros argumentam que a privatização pode limitar o acesso à educação, especialmente para grupos de baixa renda, e pode levar a uma perda de qualidade e a uma redução na pesquisa e no desenvolvimento.

Nota-se que a privatização de instituições de ensino superior pode ter impactos desiguais em regiões distintas e em diferentes tipos de instituições. Algumas IES privadas têm investido em infraestrutura, tecnologia e corpo docente, o que pode levar a melhorias na qualidade do ensino. No entanto, é importante ter em mente que a privatização pode aumentar os custos para os estudantes e suas famílias, o que possibilita tornar o ensino superior mais acessível apenas para aqueles que têm recursos financeiros.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo em Goiânia, foi realizado um primeiro levantamento, em 2020, nas instituições superiores privadas no estado e no município, a partir de uma consulta ao Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior (base de dados oficial das IES/de cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino). Posteriormente, foram extraídos os dados que traz sobre as instituições em 2022 (Anexo 1).

Optou-se por fazer um levantamento nesse sistema das instituições da capital e, embora haja um número significativo delas, verticalizou-se num recorte em que as instituições que seriam campo de estudo fossem apenas as fundadas no estado e estivessem na capital, não se pretende trabalhar com instituições de ensino privadas cujas mantenedores não estejam vinculadas à região.

Na atualização dos dados, para 2022, constata-se com as estatísticas do Censo de 2020, conforme aponta o quadro, a seguir, para o estado de Goiás e a capital Goiânia. Ressalta-se que, em 2020, a condição para o desenvolvimento desta pesquisa também se atualiza na realidade que o mundo estava enfrentando: a pandemia causada pelo SARS-CoV-2, o Coronavírus.

Imediatamente, os setores sociais, políticos e econômicos se coordenaram para não perderem as rédeas do mundo globalizado. Para Pochmann (2020, p. 33), com a “[...] chegada da pandemia da Covid-19 ao país, as tendências desestruturadas sobre a sociedade urbana e industrial que já se encontravam em curso desde a década de 1990, com a inserção passiva e subordinada à globalização, foram ainda mais aprofundadas, sobretudo no mundo do trabalho”.

**Quadro 2** – Instituições superiores de ensino no estado Goiás e na capital Goiânia

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET <sup>36</sup>		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
<b>Goiás</b>	105	33	72	6	2	4	12	5	7	85	24	61	2	2	-
<b>Pública</b>	9	3	6	5	1	4	2	-	2	-	-	-	2	2	-
<b>Federal</b>	5	3	2	3	1	2	-	-	-	-	-	-	2	2	-
<b>Estadual</b>	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Municipal</b>	3	-	3	1	-	1	2	-	2	-	-	-	-	-	-
<b>Privada</b>	96	30	66	1	1	-	10	5	5	85	24	61	-	-	-

Nota: IF/CEFET – Rede Federal de Educação Superior Tecnológica: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica.  
 Fonte: Inep/MEC (Brasil, 2022b).

<sup>36</sup>“[...] a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação, a Rede Federal foi instituída pela reunião de um conjunto de instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II. Em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país” (<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>).

No que tange à educação brasileira, o Parecer nº 5/2020, por meio do Despacho do Ministro, foi publicado no Diário Oficial da União, de 1º/6/2020, seção 1, página 32, com o objetivo de “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (Brasil, 2020d).

Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 207-208) destacam que os

[...] sistemas escolares foram obrigados a interromper as aulas presenciais e, desde então, gestores e profissionais da educação têm se desdobrado para encontrar alternativas para realizar as atividades de ensino de forma remota. Na maioria das situações, o que se observou foi a migração abrupta do ambiente presencial para o virtual, em muitos casos sem o suporte técnico necessário e, obviamente, sem planejamento prévio (a pandemia chegou de surpresa!). Na tentativa de cumprir o programa curricular previsto para o ano letivo, o que se vê é a transposição do trabalho presencial para o ambiente virtual.

Vale ressaltar, conforme já apontado anteriormente, que a expansão da educação superior em Goiás, a partir dos anos 2000, particularmente, oportunizou um grande crescimento e implantação de Faculdades.

Foi crescente, também, a entrada de institutos de ensino de cursos tradicionais ou profissionalizantes, empresários do ramo das escolas de ensino médio, institutos de pós-graduação e de capacitação em cursos sequenciais, por meio da legislação que foi estabelecida a partir da LDB nº 9.394/1996, em várias portarias e decretos, alimentando o espaço cada vez mais crescente para educação privada.

Discorreu-se, anteriormente, no capítulo II, sobre a implantação e o papel do Sinaes, em 2004, bem como ele foi delineando e permitindo que muitas instituições no Brasil fossem autorizadas a serem implantadas como Faculdades. Em decorrência disso, por meio da avaliação institucional e de cursos, tornaram-se Centros Universitários, a partir de 2019, no município de Goiânia.

Conforme o quadro anterior, as primeiras instituições em Goiânia, a serem implantadas, a partir de 1998, e que atingiram as determinações legais previstas na legislação de 2010, solicitaram a sua transformação acadêmica de Faculdade para Centro Universitário.

Durante o Governo Lula da Silva, o Decreto nº 5.786/2006 já regulamentava no Brasil a criação de Centros Universitários. No ano de 2010, a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, por meio da Resolução CES/CNE nº 1/2010, que, para o processo de transformação acadêmica, as Faculdades

deveriam ter, no mínimo, seis anos de credenciamento e ter conceito institucional (CI) igual ou superior a 4. Por intermédio de outra Resolução, nº 02, de 23 de junho de 2017, ocorreram outras alterações, as quais seguem:

Art. 1º O inciso IX e parágrafo único, do artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 1, de 20 de janeiro de 2010, passam a ter a seguinte redação: ‘Art. 3º São condições necessárias para a Faculdade solicitar credenciamento como Centro Universitário: [...]

IX - não ter sofrido, nos últimos 5 (cinco) anos, relativamente à própria instituição ou a qualquer de seus cursos, as penalidades de que trata o § 1º do art. 46 da Lei nº 9.394/1996, regulamentado pelo art. 52 do Decreto nº 5.773/2006.

Parágrafo único. Ocorrendo a situação prevista no inciso IX durante qualquer fase da tramitação do processo, este será arquivado.’

[...]

Art. 2º O artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 1, de 20 de janeiro de 2010, passa a ter a seguinte redação:

‘Art. 5º Satisfeitas as condições necessárias, estabelecidas nesta Resolução, que habilitam o pleito de credenciamento como Centro Universitário, o MEC deverá avaliar a qualidade do projeto apresentado e as efetivas condições de implantação da proposta institucional, incluindo visita específica de avaliação para fins de credenciamento.

§ 1º A deliberação do Conselho Nacional de Educação levará em consideração o histórico de medidas de supervisão, considerando termos de saneamento e despachos, bem como protocolos de compromisso firmados, relativamente à própria instituição ou a seus cursos, que, nesse caso, não devem ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de cursos, ou incidir sobre cursos que concentrem mais de 30% (trinta por cento) de seus alunos, com ênfase nos últimos 3 (três) anos;

§ 2º O parágrafo anterior deverá ser objeto de consideração circunstanciada no parecer emitido pela CES/CNE’.

Art. 3º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogado o inciso X, do artigo 3º da Resolução CNE/CES, no 1, de 20 de janeiro de 2010, e demais disposições em contrário (Brasil, 2017b).

Com essa nova redação da legislação, muitas faculdades no Brasil e, especificamente, em Goiânia, solicitaram sua transformação acadêmica, a partir da lógica prevista nos processos de avaliação institucional e de cursos. Os Arts. 2º e 3º, da Resolução de 2010, com as alterações, ainda determinam as seguintes condições:

Art. 2º A criação de Centros Universitários será feita por credenciamento de Faculdades já credenciadas, em funcionamento regular há, no mínimo, 6 (seis) anos, e que tenham obtido conceito igual ou superior a 4 (quatro), na avaliação institucional externa, no ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) imediatamente anterior

Art. 3º São condições necessárias para a Faculdade solicitar credenciamento como Centro Universitário:



- I - mínimo de 20% (vinte por cento) do corpo docente contratado em regime de tempo integral;
- II - Mínimo de 33% (trinta e três por cento) do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - mínimo de 8 (oito) cursos de graduação reconhecidos e com conceito satisfatório obtido na avaliação realizada pelo Ministério da Educação;
- IV - plano de desenvolvimento institucional e proposta de estatuto compatíveis com a solicitação de transformação em Centro Universitário;
- V - programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- VI - programa de iniciação científica com projeto orientado por professores doutores ou mestres, podendo também oferecer programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VII - plano de carreira e política de capacitação docente implantados;
- VIII - biblioteca com integração efetiva na vida acadêmica da Instituição e que atenda às exigências dos cursos em funcionamento, com planos fundamentados de expansão física e de acervo [...] (Brasil, 2010).

Em Goiânia, instituições que tinham essas condições, entre 2018 e 2021, solicitaram a transformação acadêmica. Sendo assim, a avaliação externa e interna continuará presente e atuante na condição e manutenção das instituições, porém a legislação delega a elas a autonomia prevista no Art. 207 da Constituição brasileira.

A busca dessas instituições privadas por uma nova forma de regular seus sistemas de gestão acadêmica é uma das visões do ideário neoliberal de gestão de negócios e da mercadoria. O empresário que está ligado à educação superior pretende com a prerrogativa legal: criar cursos; aumentar e reduzir vagas; emitir os diplomas dos egressos sem uma intermediação de uma universidade, tal qual a lei definia.

Após essas considerações, a partir de agora serão analisados os questionários da pesquisa.

## 3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA: TRABALHO E CONTRADIÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (O ENADE) EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM GOIÂNIA

### 3.2.1 A Perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético na Construção da Pesquisa e o Instrumento de Coleta de Dados (Questionário Aplicado)

O campo das Ciências Humanas, sob a concepção da pesquisa, não pode ser investigado apenas levando-se em conta os aspectos quantitativos e objetivos. Para desnudá-lo, tendo-se em vista o universo de significados, motivações, desejos, valorações que o permeiam, é preciso que o pesquisador tenha uma visão mais dialética.

Ao considerar as condições históricas do trabalho do docente no ensino superior no Brasil, a avaliação institucional, o Enade, em três instituições de ensino superior de

Goiânia, pretendeu-se fazer este estudo sob um enfoque do materialismo histórico-dialético, por compreender a avaliação institucional e, conseqüentemente, o trabalho docente como um fenômeno a se aproximar.

O método do materialismo histórico pode ser utilizado em pesquisas de campo na área da educação com o objetivo de compreender o contexto histórico e social em que o processo educativo ocorre e suas contradições. Buscou-se, assim, trazer os conflitos, as contradições postas na realidade do trabalho docente que é realizado como forma de subsistência.

Para isso, o projeto de pesquisa, sua construção e seu desenvolvimento partiram da definição dos objetivos. É importante deixar claro o objetivo da pesquisa e o que se pretende investigar, tendo em vista o materialismo histórico-dialético. Uma vez que

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de *refletir e teorizar* (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (Martins; Lavoura, 2018, p. 224).

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário com questões fechadas e das análises de documentos, como a legislação vigente no campo da avaliação institucional, do Enade. É relevante considerar as particularidades da comunidade e do contexto educativo em questão.

É, também, importante analisar as relações de poder e as condições sociais que influenciam o processo educativo. Nesse sentido, a teoria eleva a pesquisa ao movimento de ter um pensamento reflexivo ao longo de todo o processo de desenvolvimento do trabalho.

Por esse ângulo, é necessário que os instrumentos sejam utilizados de forma crítica e reflexiva, buscando compreender não apenas os fenômenos observados, mas também as relações de poder e os processos históricos que lhes deram origem. Dessa forma, os instrumentos podem contribuir para a construção de um conhecimento crítico e emancipatório, capaz de compreender e transformar a realidade social (Wachowicz, 2001).

Brzezinski (2016, p. 10) ressalta, também, que

[...] o materialismo dialético é o método, o materialismo histórico é a metodologia. Isto posto, o materialismo é a teoria que explica historicamente como os homens e mulheres produzem e reproduzem as

suas condições de sobrevivência. É a história do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza pelo trabalho, como produzem e reproduzem suas relações sociais (divisão do trabalho, forma de propriedade e relação de produção, entre outros), que são econômicas, políticas e culturais.

Optou-se pela análise bibliográfica e documental, e na escolha do questionário para coleta dos dados dos docentes, compreendeu-se que esses orientariam a análise crítica expressa numa realidade objetiva, buscando capturar as contradições, as relações de poder entre trabalho e avaliação e as lutas sociais presentes no contexto da sociedade. As experiências, as percepções e os significados levantados não significam que a possibilidade de compreensão da realidade seja estanque ou fechada em si mesma.

Para Frigotto (2002, p. 89), é “[...] no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as primeiras impressões, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade”. É nessa busca que se almeja, a partir da problemática proposta e das múltiplas determinações, expor o tema ao debate, a um movimento real da pesquisa.

Nesse sentido, o questionário aplicado foi construído a partir do objeto de pesquisa, da problemática e de seus objetivos. Nele buscou-se trazer como fonte de análise: dados pessoais, formação, vínculo profissional, avaliação institucional – Sinaes/Enade – e as relações entre trabalho docente e avaliação institucional/Enade.

Constatou-se que o vínculo institucional trabalhista tem sido definidor da conduta no trabalho dos professores, como forma de contratação prevalece o contrato de horistas que não têm segurança nenhuma, por isso eles não criticam e não participam politicamente em seu ambiente de trabalho.

O que se percebe é que os professores horistas têm medo, seu comportamento institucional é de silenciamento, o que pode parecer, à primeira vista, uma suposta obediência. Entretanto, a realidade é a necessidade de suprir a sobrevivência durante a pandemia, a ponto de poucos professores participarem da entrevista diferentemente da participação no preenchimento do questionário *online* – e mais seguro –, uma vez que deixa menos brechas de possível identificação.

As contradições estão postas pelo medo da perda do emprego que produz o silenciamento sobre o que de fato tem sido o horror institucional da participação obrigatória dos professores antes, durante e depois do Enade. É de se perguntar como é possível fazer tal afirmação se a participação dos professores não foi escrita e tão pouco foi verbalizada quanto às imposições institucionais da participação no Enade.

Em primeiro lugar, ficou clara a resistência dos professores – que em momento algum elogiaram ou se manifestaram sobre os resultados do Enade como positivos.

Em segundo lugar, evidenciou-se a intensificação do trabalho, via acréscimos de tarefas e sobre trabalho que não é remunerado, pois não consta da carga horária paga aos professores.

Essa situação se torna mais evidente se se atentar ao fato de que todos têm contrato de trabalho celetista (expressão do processo de fascistização das relações de trabalho como previsto na Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, e Emenda Constitucional nº 103, de 12.11.2019 – DOU de 13.11.2019).

O questionário é um dado primário da pesquisa, aplicado aos docentes de instituições de educação superior privadas, sem identificação da instituição, bem como dos participantes.

### **3.2.2 Os Sujeitos da Pesquisa**

A aplicação dos questionários ocorreu mediante envio por demanda espontânea para profissionais da docência em diversas áreas do conhecimento que atuam em instituições privadas – genuinamente goianas e com suas mantenedoras instaladas no estado de Goiás, no município de Goiânia.

Foram selecionadas as que já estavam no cadastro do e-MEC desde o ano de 2001 e que mantinham como conceito institucional mínimo nota 3 no Índice Geral de Cursos (IGC) e cursos que estavam avaliados com o conceito mínimo 3 (três) no Conceito Parcial de Curso (CPC) ou no Conceito de Curso (CC).

É importante esclarecer um pouco mais sobre os conceitos no âmbito da avaliação institucional:

[...] o CPC, criado pela Portaria Normativa MEC nº 4, de 5 de agosto de 2008 e ratificado na Portaria nº 40/2007, editada em 2010, consubstancia os resultados do Enade e complementa o diagnóstico inicialmente traçado por meio do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Na composição desse índice, são agregados outros componentes à avaliação, tais como infraestrutura e corpo docente. Além disso, por meio do questionário do estudante, reúnem-se dados sobre infraestrutura, instalações físicas e recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo curso. Outro insumo na composição do CPC é coletado no cadastro docente e se refere à titulação e ao regime de trabalho. Para o CPC são atribuídos conceitos que vão de 1 até 5. Dessa forma, os cursos que obtiverem CPC 3, 4 ou 5 têm a prerrogativa de dispensar a visita dos avaliadores, caso em que o conceito preliminar

automaticamente passa a ser o Conceito de Curso (CC). Já os cursos que obtiverem CPC 1 e 2 devem, obrigatoriamente, solicitar a avaliação *in loco* para que recebam um conceito, que poderá ser igual, maior ou menor que o CPC.

Para o CC são emitidos conceitos de 1 a 5. O conceito 5 indica que o curso é referência na sua área, o 4 demonstra um nível elevado de qualidade e o 3 informa que o curso atende ao padrão de qualidade para o funcionamento. Os conceitos 1 e 2 mostram que o curso apresenta fragilidades e que não atende às condições necessárias ao funcionamento. Para efeito da avaliação institucional externa, tem-se como referencial o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC). Criado pela Portaria Normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008, o IGC é um indicador de qualidade dos cursos oferecidos pelas IES, considerados aqueles que possuem conceitos nas avaliações do Enade (Brasil, 2015, p. 23).

Com a amostra dos questionários buscou-se obter ao menos 30 respostas de docentes que atuam em três tipos de campo de pesquisa que atenderiam aos critérios elencados. Foram obtidas de forma articulada com a proposta 27 (vinte e sete) respostas válidas, sendo 9 (nove) de uma Universidade Privada, 9 (nove) de um Centro Universitário Privado e 9 (nove) de uma Faculdade Privada. Os dados estão na tabela a seguir.

**Tabela 6** – Instituições superiores de ensino no estado de Goiás e na capital Goiânia

<b>Tipo IES selecionada</b>	<b>CI</b>	<b>IGC</b>	<b>LATO SENSU</b>	<b>SCTRITO SENSU</b>	<b>AVALIAÇÃO CAPES</b>
Universidade Privada	4 (2009)	3 (2021)	sim	Sim	sim
Centro Universitário Privado	3 (2015)	3 (2021)	sim	Sim	sim
Faculdade Privada	4 (2019)	3 (2021)	sim	Não	não

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base nos dados do e-MEC.

Nessa lógica, a análise do sujeito da pesquisa a partir do materialismo histórico-dialético envolve compreender como as condições materiais da sociedade afetam o comportamento e as ações das pessoas. De acordo com esse marco teórico, as condições materiais, incluindo as condições econômicas, políticas e sociais, são determinantes nas ações humanas. Numa pesquisa em educação, o materialismo histórico-dialético<sup>37</sup> remete a pensar nos sujeitos valendo-se das condições materiais da sociedade e como essas afetam a educação, incluindo acesso à educação, qualidade do ensino, recursos disponíveis etc.

Além disso, a análise também levou em consideração como as condições materiais influenciam os sujeitos da pesquisa, incluindo os estudantes, os professores e as instituições

<sup>37</sup>Afirma Brzezinski (2011, p. 2): “Os materialistas, ao elevarem a matéria à categoria primordial, concebem a evolução do pensamento científico de forma diferente da dos reacionários e idealistas, reconhecendo a dialética como o modo de pensar as contradições da realidade: o movimento do real, a dinâmica interna dos elementos que são negados pelo seu contrário e que, por sua vez, é negado e superado por novos elementos, em uma sequência de afirmação, negação e superação”.

de ensino. Optou-se por compreender a percepção dos docentes e suas vinculações com a avaliação institucional, o Enade.

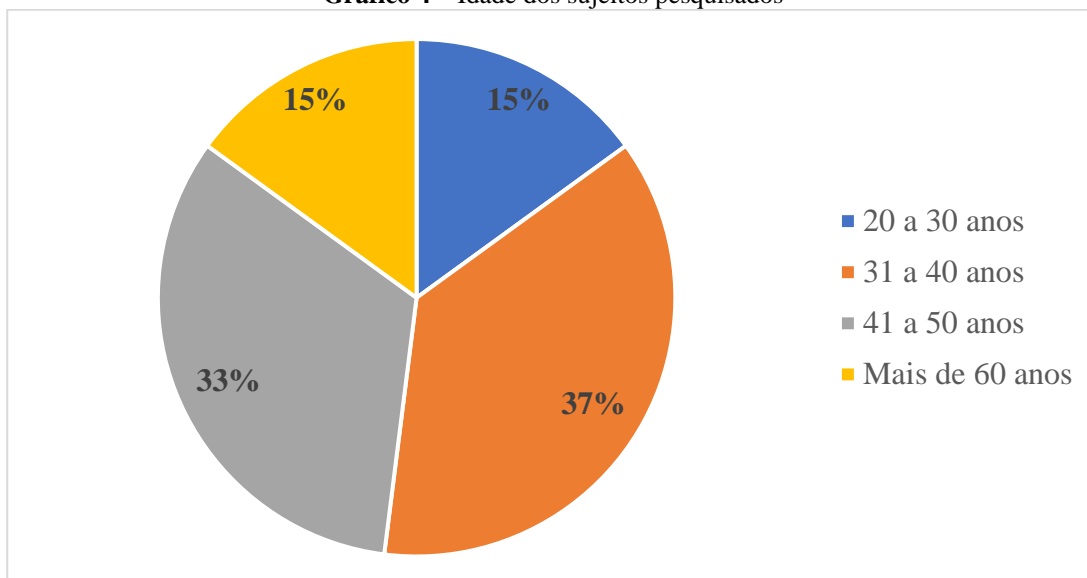
Para analisar o sujeito da pesquisa com base no materialismo histórico-dialético, é importante ter em mente as condições materiais da sociedade e como elas afetam as ações e as condições das pessoas. Ademais, é importante considerar as interações entre essas condições e ações, já que são fundamentais para compreender o comportamento humano, por vezes condicionado ao espaço avaliativo perpetuado pelas instituições superiores.

Na primeira parte, foi realizada uma leitura exploratória do questionário para a compreensão, a partir dos dados básicos, de quais foram os sujeitos da pesquisa analisados: informações pessoais, formação, vínculo profissional, entre outros. Dos vinte e sete sujeitos, obteve-se o consentimento de todos que pudessem responder ao questionário nos preceitos éticos da pesquisa, para que não fossem divulgados nomes e informações sobre eles de forma aberta durante a análise da pesquisa.

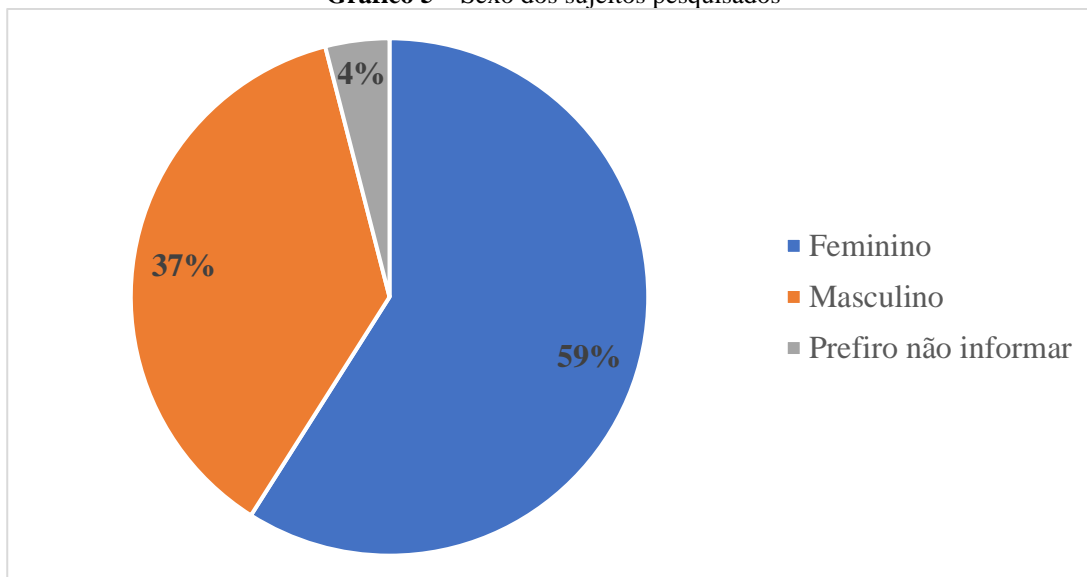
As questões que tratam dos dados básicos da pesquisa são as de número 1 a 15, procurando identificar quem são os sujeitos pesquisados em relação à idade, ao sexo e à cor, formação, ao tipo de vínculo com a instituição, tempo de atuação no ensino superior. Os dados coletados representados nos gráficos 4 a 6 indicam idade, sexo e cor.

Dos 27 docentes que responderam ao questionário, 37% estão na faixa etária entre 30-40 anos. Na faixa entre 40-50 anos estão 33% dos docentes e ainda há 15% na faixa entre 20-30 e entre 60-70 anos, 15% dos docentes.

A faixa etária prevalente é de 30 a 50 anos, pois perfazem 70%, ou seja, são trabalhadores que já constituíram família, o que se pode inferir que a necessidade de prover a subsistência é maior, levando-os(as) a submeterem à precariedade das condições de trabalho, dada a responsabilidade de provedores (seja qual for o tipo de constituição familiar).

**Gráfico 4 – Idade dos sujeitos pesquisados**

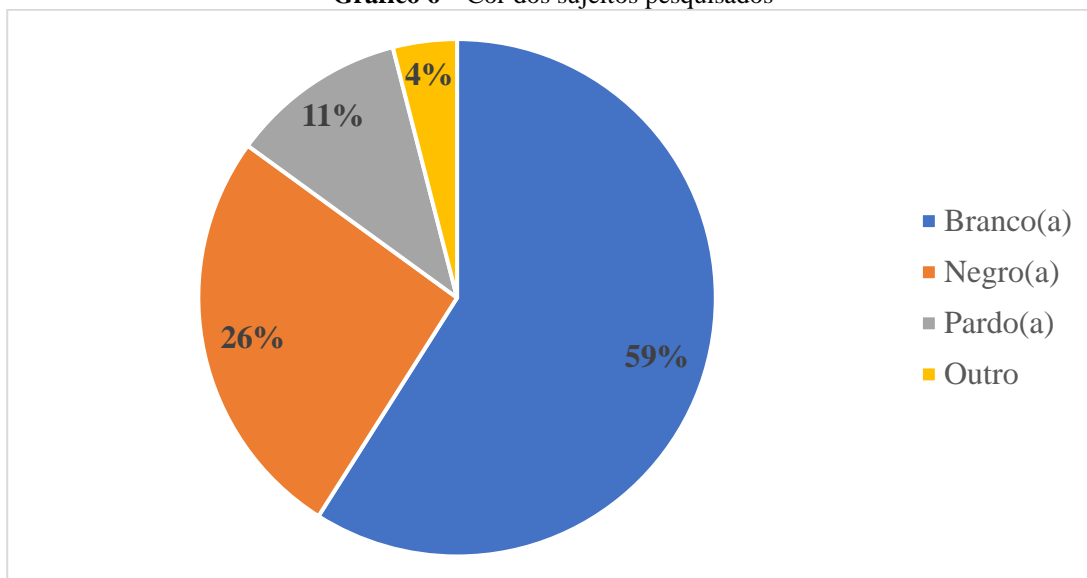
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

**Gráfico 5 – Sexo dos sujeitos pesquisados**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Constata-se ainda que, 59% dos docentes são do sexo feminino e que, estatisticamente, as mulheres no Brasil representam os grupamentos que são chefes de família e na educação representam 75% dos cargos ocupados. Segundo os dados do Dieese (2023), a

[...] maioria dos domicílios no Brasil é chefiada por mulheres. Dos 75 milhões de lares, 50,8% tinham liderança feminina, o correspondente a 38,1 milhões de famílias. Já as famílias com chefia masculina somaram 36,9 milhões. As mulheres negras lideravam 21,5 milhões de lares (56,5%) e as não negras, 16,6 milhões (43,5%), no 3º trimestre de 2022.

**Gráfico 6** – Cor dos sujeitos pesquisados

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

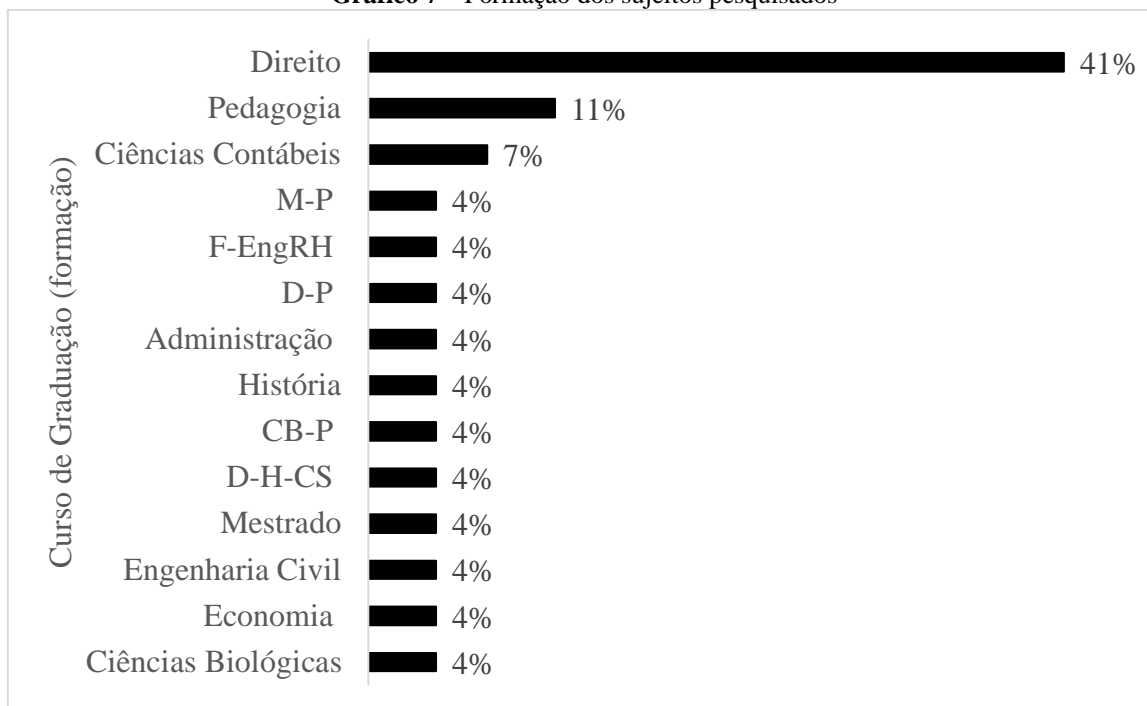
No questionário aplicado, nota-se que 59% se classificam como brancos(as) e 11% como negros(as). Portanto, a maioria está na idade entre 30 e 50 anos, mulher e branca. Essa caracterização vem confirmar estudos que demonstram o acesso ao ensino superior, faixa etária, casam-se mais tarde (feminização do magistério).

No que se refere à formação acadêmica, vale ressaltar que a atuação docente em curso de graduação é prevista na LDB nº 9.324/1996, que admite que o professor tenha, no mínimo, uma especialização para ter direito a esse exercício. Os dados foram representados nos gráficos 7 a 11.

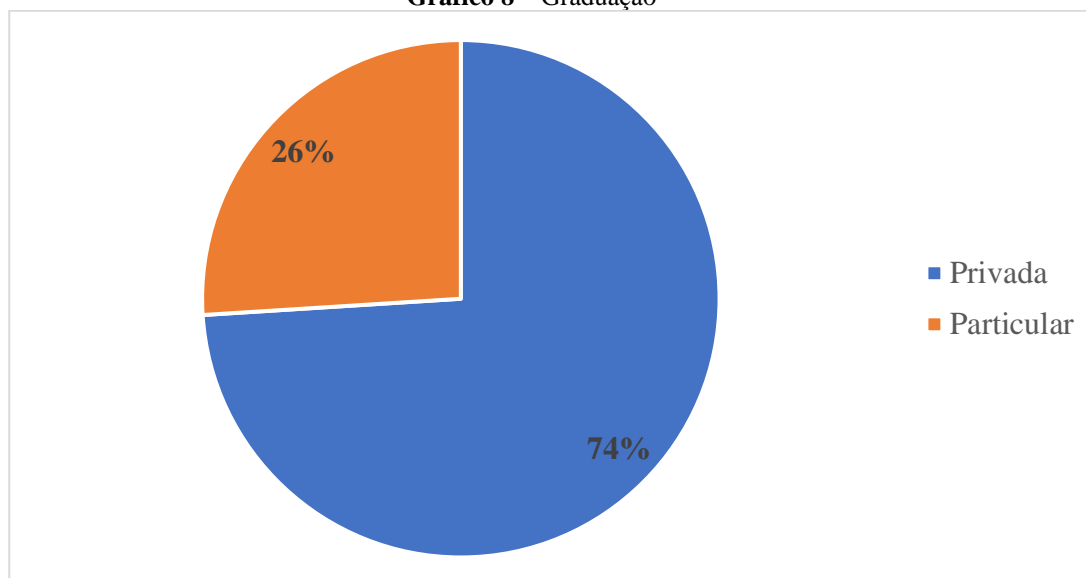
Sendo assim, todos os sujeitos pesquisados atenderam ao requisito legal de ter a formação exigida para atuação. Encontrou-se nos resultados professores, até mesmo, com mais de uma graduação (Bacharelado ou Licenciatura). No gráfico aparecem as legendas que indicam a formação:

- Licenciatura em Matemática; em Pedagogia (M-P);
- Física e Engenharia de Recursos Hídricos (F-EngRH);
- Direito e Pedagogia (D-P);
- Direito, História e Ciências Sociais (D-H-CS);
- Ciências Biológicas e Pedagogia (CB-P);
- Administração;
- Ciências Contábeis;
- História;
- Ciências Biológicas.

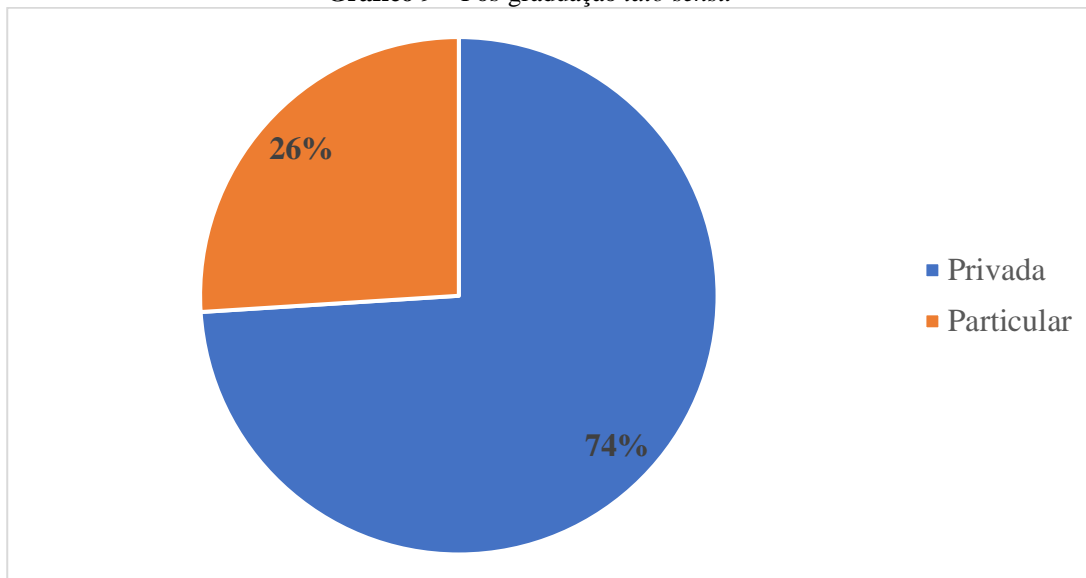


**Gráfico 7 – Formação dos sujeitos pesquisados**

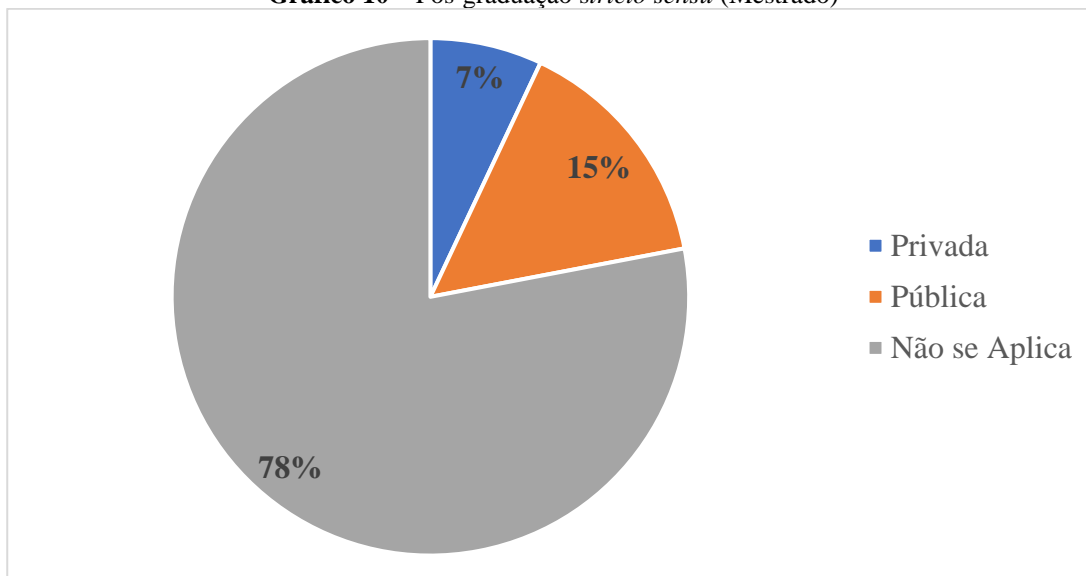
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

**Gráfico 8 – Graduação**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

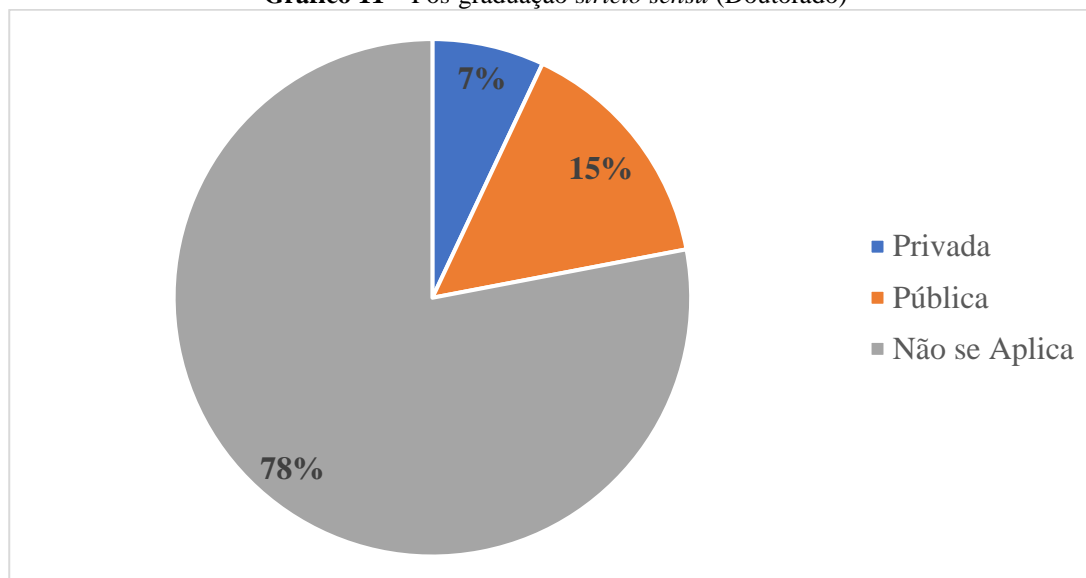
**Gráfico 9 – Pós-graduação *lato sensu***

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

**Gráfico 10 – Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado)**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota-se que dos 27 (vinte e sete) sujeitos presentes na pesquisa, 74% realizaram sua graduação em instituições privadas, como também 74% realizaram sua pós-graduação *lato sensu* também em instituições privadas. Entretanto, ocorreu uma inversão no processo formativo na pós-graduação *stricto sensu*, a maioria cursou em instituições públicas como se observa: 48% realizaram a pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado) em instituições públicas e 41% em instituições privadas, e 11% não conseguiram ainda fazer o Mestrado.

**Gráfico 11** – Pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado)

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

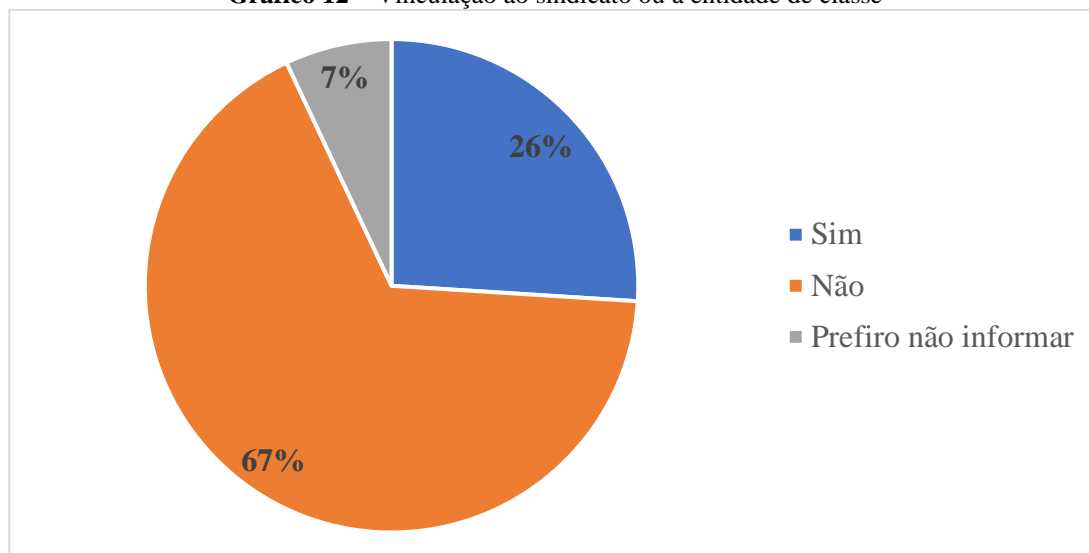
Em relação à pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado), 15% realizaram em instituições públicas e, apenas, 7% em privadas, ou seja, mais que o dobro. A maioria, 78%, não cursou o Doutorado.

Na pergunta número 10, questionou-se sobre a vinculação dos docentes ao sindicato ou à entidade de classe. Nota-se que 70% dos professores não são sindicalizados e 4% não informaram. Os docentes de instituições privadas têm se distanciado do sindicato, dos órgãos de luta de classe (como constatado no Gráfico 12).

A forma como os docentes estão vinculados às instituições privadas tem um efeito maior a partir da década de 1990, apresentando-se por meio do processo de privatização e mercantilização da educação superior e uma maneira mais acirrada de precarização do trabalho, dado que será o professor horista e trabalhando em várias instituições que tem ocupado as vagas oferecidas no mercado pelo setor privado.

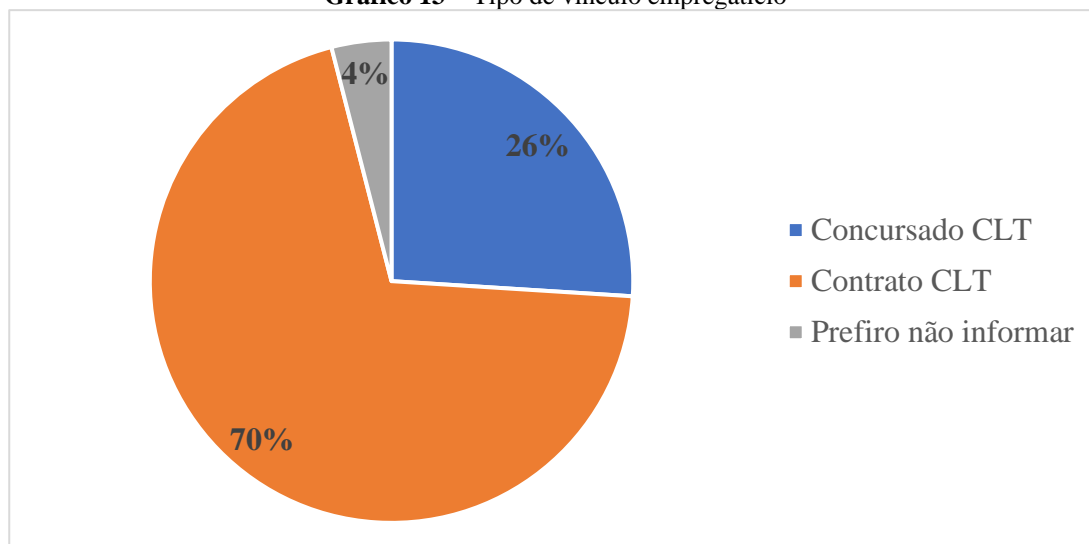
O trabalho docente vem sendo afetado por esse fenômeno presente na sociedade capitalista que precariza as condições de trabalho, a formação docente, os baixos salários, a utilização da tecnologia como instrumento de maior exploração, acirrando as contradições nas relações do capital e trabalho.

Além disso, é possível analisar como as condições sociais e materiais afetam o desempenho do trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem, em razão de exigências contínuas de flexibilização das condições de trabalho, solicitações contínuas de requalificação, frequência de trabalho extra não remunerado.

**Gráfico 12 – Vinculação ao sindicato ou à entidade de classe**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Essa realidade amedronta os docentes por possíveis demissões e, diante da ameaça do empregador, uma das faltas graves é a sindicalização, o que tem levado à redução crescente da sindicalização dos docentes.

**Gráfico 13 – Tipo de vínculo empregatício**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Quanto à vinculação de trabalho, na questão número 16 ficou demonstrado que o contrato de trabalho desses profissionais tem vinculação pela CLT<sup>38</sup>, sendo 70% via

<sup>38</sup>É significativo que reflitamos, conforme afirma Antunes (2022, p. 83), quanto à representação da Consolidação das Leis Trabalhistas em 1943, ou seja, “[...] tinha a aparência de uma dádiva e a efetividade de uma outorga. A CLT acabou por se constituir, para a classe trabalhadora, ao longo das décadas de vigência,

contrato de carteira assinada e 26% concursados com carteira assinada. O vínculo empregatício por CLT dos não concursados caracteriza-se por contratos que vão desde 4 até 40 horas, essa vinculação é típica da contratação por hora trabalhada, ou seja, professor horista.

Como o trabalho docente é resultado da interação entre as relações sociais, as condições materiais e as forças produtivas da sociedade, direitos trabalhistas com esses vínculos e direitos sociais estão diminuindo a cada década. Em 2011, com a adoção da Medida Provisória 540/2011, depois convertida na Lei nº 12.546/2011, incidindo sobre a folha de pagamento a chamada desoneração tributária.

O discurso das empresas e dos negócios é o de que mais empregos formais seriam gerados, no entanto, com o passar dos anos, o trabalho docente também será afetado por tais condições. Isto posto, considera-se a ideia da educação como uma prestação de serviço, e a legislação foi sendo ajustada até chegar à educação privada.

Cada vez menos se pretende ter trabalhadores formais e por mais tempo nas instituições. Isso trazendo a efeito para o entendimento representou uma alteração na base de cálculo sobre a folha de pagamento, afetando o regime previdenciário dos trabalhadores.

Para Antunes (2022), o agravamento dessas ações sobre a condição de trabalho ocorreu, sobretudo a partir de 2015, no Governo Temer, com o Projeto de Lei nº 30/2015, com a terceirização e fragmentação do trabalho e, fundamentalmente, a restrição da ação dos sindicatos. Fortalecida pela Reforma Trabalhista, a Lei nº 13.467/2017 cria o trabalho intermitente e fragiliza o trabalhador. Foram criadas outras formas de ver o trabalho, os contratos, a organização sindical, as negociações coletivas e até a Justiça do Trabalho.

Nota-se que os interesses da classe burguesa, dos que detêm os meios de produção, foram mais favorecidos, uma vez que os trabalhadores são estimulados a negociar seus contratos diretamente com os patrões.

Para a educação superior privada, as novas formas de demissão, como o acordo rescisório e a desobrigação de homologação nos sindicatos, abriram portas para negociações favoráveis aos empresários com mecanismos indicados como mais ágeis no momento dos acertos ou acordos demissionários que resultam perdas pecuniárias aos trabalhadores.

---

uma espécie de constituição do trabalho no Brasil. Talvez não haja, na história republicana brasileira, nenhum documento com tanta formação popular e com tanta aceitação no seio do nosso operariado”.

No governo de Jair Bolsonaro, a *contrarreforma trabalhista* fortaleceu-se e prejudicou mais ainda a classe trabalhadora. Com o advento da pandemia de 2020, o cenário se agrava, e houve um volume de contratos de trabalho paralisados, desoneração das folhas de pagamento com prejuízo aos previdenciários e o “[...] trabalho entendido como *valor*, se torna *desvalor*, para criar *mais-valor*” (Antunes, 2022, p. 85, grifos do autor).

Averiguou-se, então, que 96% dos vínculos de trabalho desses profissionais são via CLT. Isso significa que, no período da pandemia, as instituições superiores tiveram que se adequar a uma realidade que afetou toda a organização social, econômica e política do planeta.

Durante a pandemia, no governo de extrema direita de Jair Bolsonaro, com o “[...] fundamentalismo político” (Frigotto, 2020, p. 6), seguiu-se uma lógica de valorização do setor privado e depreciação do poder e dos órgãos públicos. A determinação do isolamento social não agradou o setor privado.

No caso das instituições de ensino, o trabalho do docente, no contexto do modelo econômico do capital flexível e fragmentado, foi requerido cada vez menos pelo teor científico e de transformação social e, sim, como executor de um trabalho determinado, adaptado às condições precárias e de expropriação de direitos. Enfim, um trabalho padrão para formar um trabalhador e profissional padrão por meio do ensino superior.

Nesse sentido, na crise pandêmica, por meio do Parecer nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 e publicado pelo Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação, em Diário Oficial da União, tratou-se de definir uma nova reorganização do Calendário Escolar em todos os níveis e modalidades de ensino e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Todos os docentes se sentiram afetados por essa nova forma de trabalho e pode-se relacionar a esse contexto fatores diversos que o caos da pandemia produziu na sociedade, conseqüentemente, de forma muito intensa na área da educação, do ensino e no trabalho dos professores.

Com o decorrer do processo e da expansão alarmante da pandemia, a publicação de outros pareceres até permitiu o retorno de parte de atividades presenciais, mas a frequência dos estudantes não foi satisfatória e a volta ao trabalho remoto foi necessária.

O trabalho docente foi redimensionado e o ensino remoto criou uma relação com o trabalho até antes não pensada para o ensino presencial. Reafirmam Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 209):

A discussão acadêmica sobre o trabalho docente ganha diferentes contornos com esse novo cenário. A prática docente envolvendo as interações necessárias entre professor e estudante que tradicionalmente se realiza no ambiente presencial passa a exigir novas condutas e comportamentos. Os docentes se veem diante do desafio de procurarem outras formas de ensino, compreendendo desde as atividades realizadas em ambiente virtual até o esforço para atrair a atenção dos estudantes a distância. As atividades devem ser menos centradas em aulas expositivas, apresentar maior variação do material didático e das formas de avaliação, compreender o desenvolvimento de mediações que privilegiem a participação mais colaborativa e cooperativa dos estudantes.

O ensino privado se viu rodeado de críticas e pressões para que pudesse manter o trabalho dos professores por meio digital e prosseguir com o calendário acadêmico. No entanto, o cenário da tragédia e as perdas por parte das famílias e as ameaças de desemprego mantiverem o funcionamento da educação superior privada.

Conseqüentemente, a dimensão do *home office* na vida dos trabalhadores da educação se tornou uma realidade, como descreveram os autores Dalila Andrade Oliveira e Edmilson Pereira Júnior (2020) em seu texto sobre esses desafios de se ensinar na pandemia.

No que tange aos regimes de trabalho regidos pela CLT no período de 2020 a 2022, sofreram impactos previstos na Lei nº 14.288/2021, uma vez que novas formas de regulação sobre as contratações foram previstas, com base no discurso que essas condições permitiriam mais criação de postos de trabalho; porém, o favorecimento aos setores privados foi o privilégio para os empresários, até mesmo na área educacional.

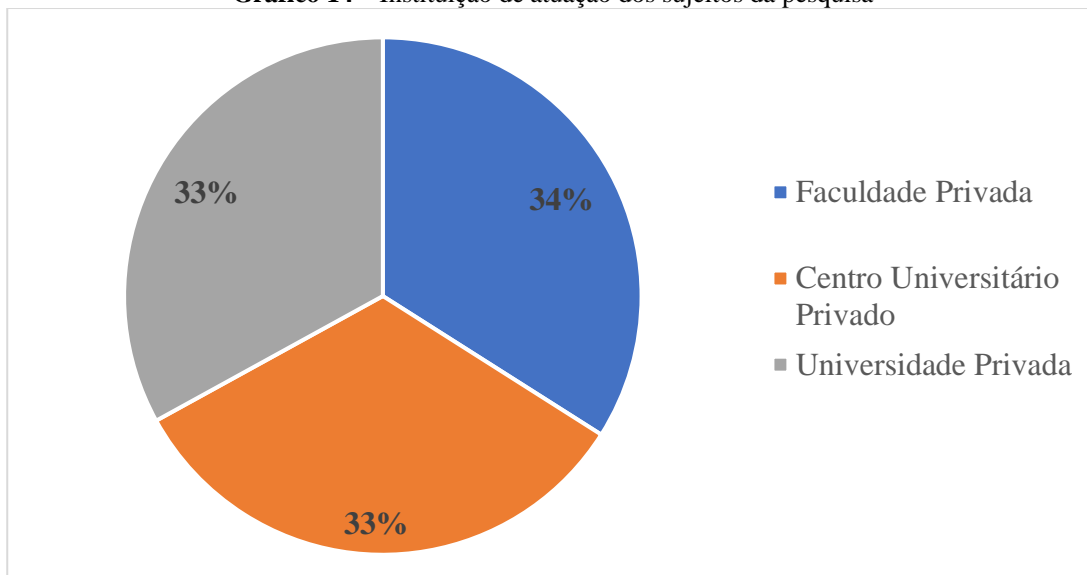
As formas de contratação por pessoa jurídica (PJ) e a terceirização passaram a ser realidade no setor educacional, no sentido do discurso do empreendedorismo e da manutenção de empregos sem responsabilização por parte das empresas.

Essas contradições realçadas num momento de crise humanitária de saúde e de vida afetaram professores e professoras, trazendo mais trabalho, apropriação do trabalho vivo em trabalho morto, uma vez que durante esse período foram muitas horas de trabalho armazenadas em conteúdos digitais pelas instituições e, ao mesmo tempo, não recompensadas financeiramente, por esse acúmulo de trabalho.

### 3.2.3 Sobre as Condições das Instituições em que os Docentes Atuam e as suas Interações com a Avaliação Institucional, Enade, e o Trabalho Docente

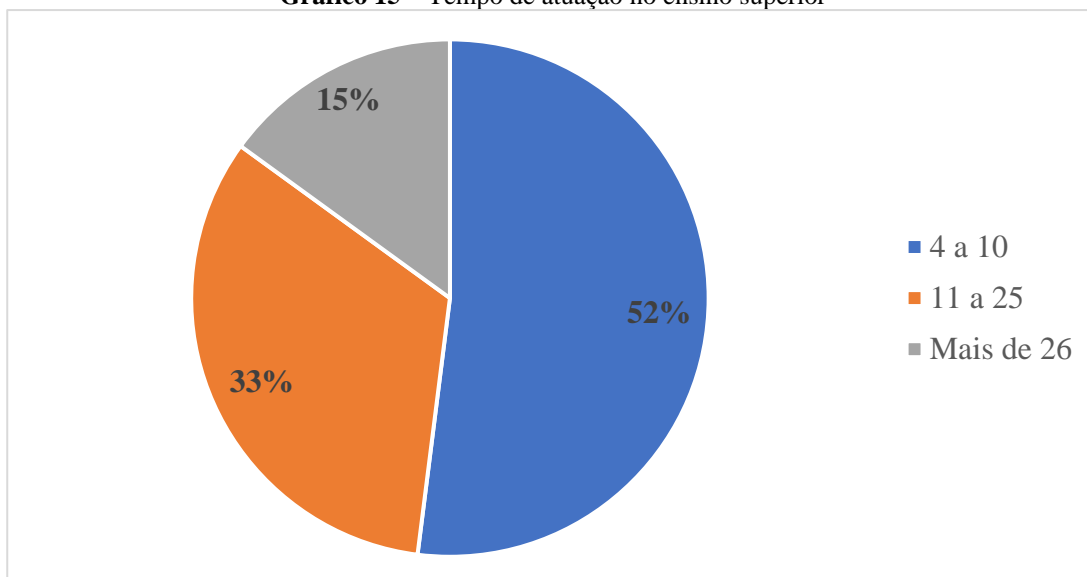
Conforme trazido à discussão, o campo de atuação dos sujeitos da pesquisa atende ao percentual de 33,3% de instituições por categoria administrativa, sendo: Faculdade Privada, Centro Universitário Privado e Universidade Privada no município de Goiânia, conforme demonstra o gráfico da questão número 12, já apresentado.

**Gráfico 14** – Instituição de atuação dos sujeitos da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

**Gráfico 15** – Tempo de atuação no ensino superior



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Na questão número 10 do questionário, verificou-se que ao perguntar aos docentes quanto tempo atuam no ensino superior, 52% estão na educação superior entre 4 e 10 anos;



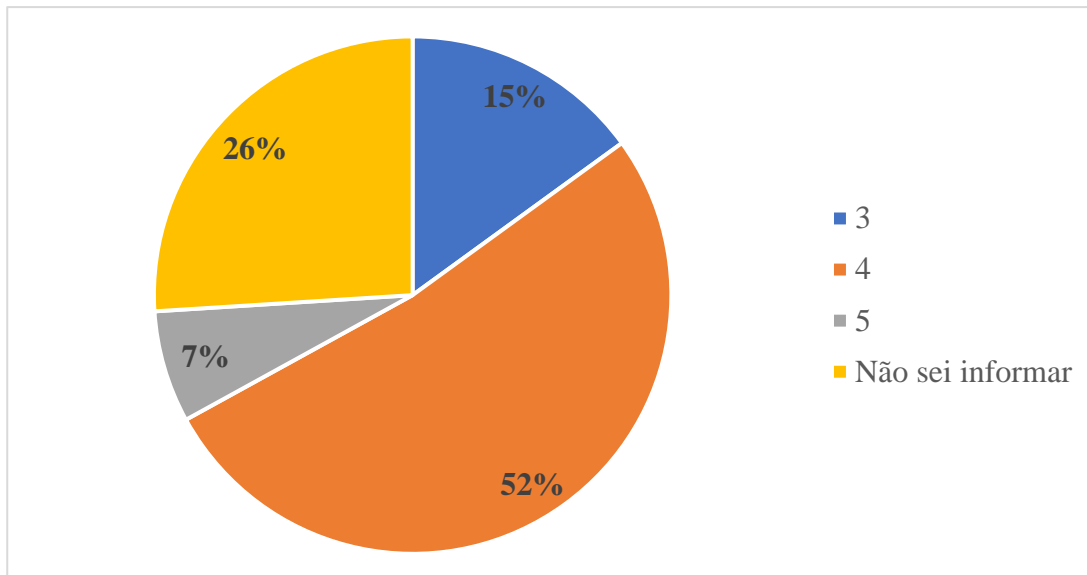
33%, entre 11 e 25 anos; 15%, há mais de 26 anos. O gráfico 15 representa o conjunto de respostas.

Já foi descrita a relação de vínculo de trabalho dos docentes com as instituições privadas. Isso indica que os 27 docentes que responderam ao questionário são sujeitos sócio-históricos e, portanto, têm uma representação com a materialidade do trabalho, do pertencimento a uma organização educacional.

Essas representações são expressas pelas condições com as quais eles se realizam no trabalho, desde o planejamento, as relações com a gestão, com os discentes e com todos os processos do cotidiano de uma 'escola', em especial com a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional.

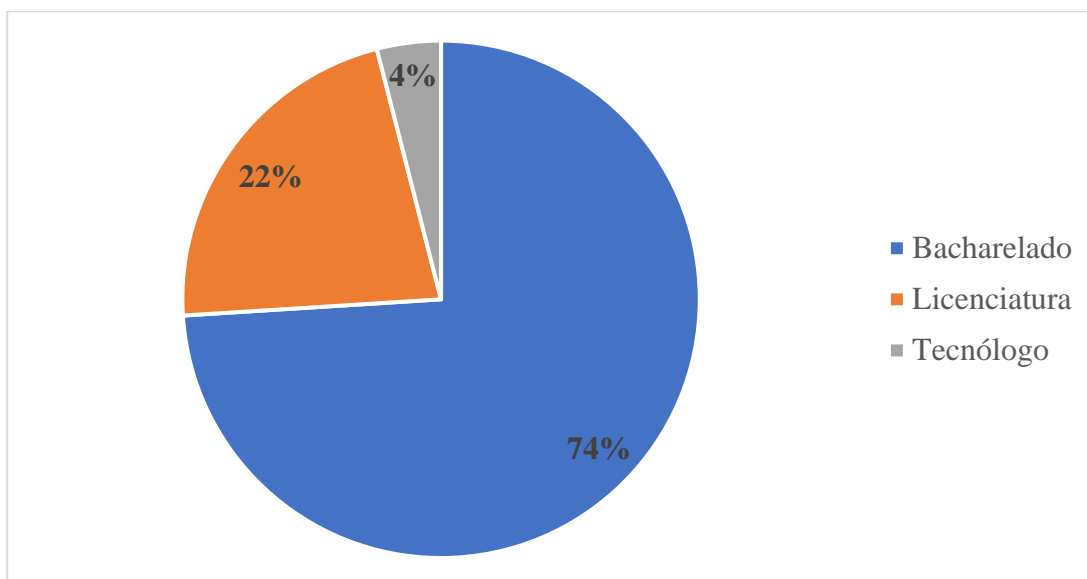
Têm sido discutidas, nesta pesquisa, a conjuntura histórica da constituição das políticas educacionais e, entre elas, o processo de avaliação institucional, e as determinações impostas pelo sistema nacional de avaliação às instituições por meio das normatizações legais. Conforme apontam os resultados, os docentes apresentam acima de 4 anos de atuação em docência e a maior parte mais de 8 anos. Nesse entendimento, a aproximação dos sujeitos com os processos avaliativos já faz parte de suas atividades cotidianas.

Nas questões de número 12 a 15, procurou-se questionar se os professores sabiam da existência de um Conceito Institucional (CI) e um Conceito de Curso (CC) nas instituições em que atuam. As instituições apresentam conceitos entre 3 a 5 como critério de qualidade pelo MEC para uma instituição entre conceitos mínimos e máximo na avaliação institucional. Não foram consideradas instituições superiores privadas com conceitos 1 e 2 nesta pesquisa.

**Gráfico 16 – Conceito da Instituição**

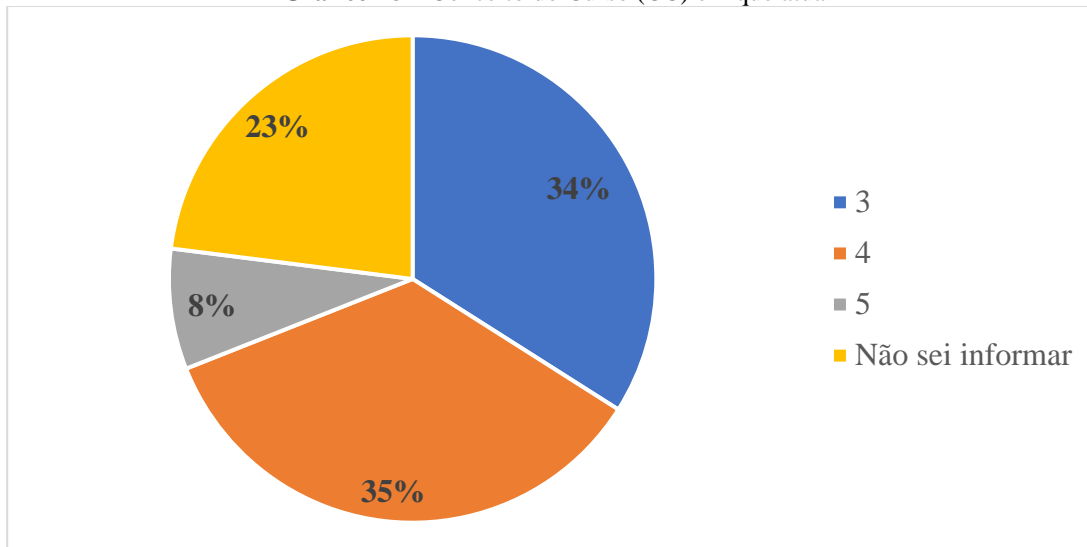
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Dos 27 docentes participantes, 52% indicaram que a instituição em que atuam tem conceito 4 e 15% conceito 3. Não souberam informar o conceito institucional 26% dos docentes.

**Gráfico 17 – Grau acadêmico do curso de graduação presencial em que você atua na instituição**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

No gráfico 17, estão as respostas obtidas para a questão que se refere ao grau acadêmico do curso presencial em que o docente atua.

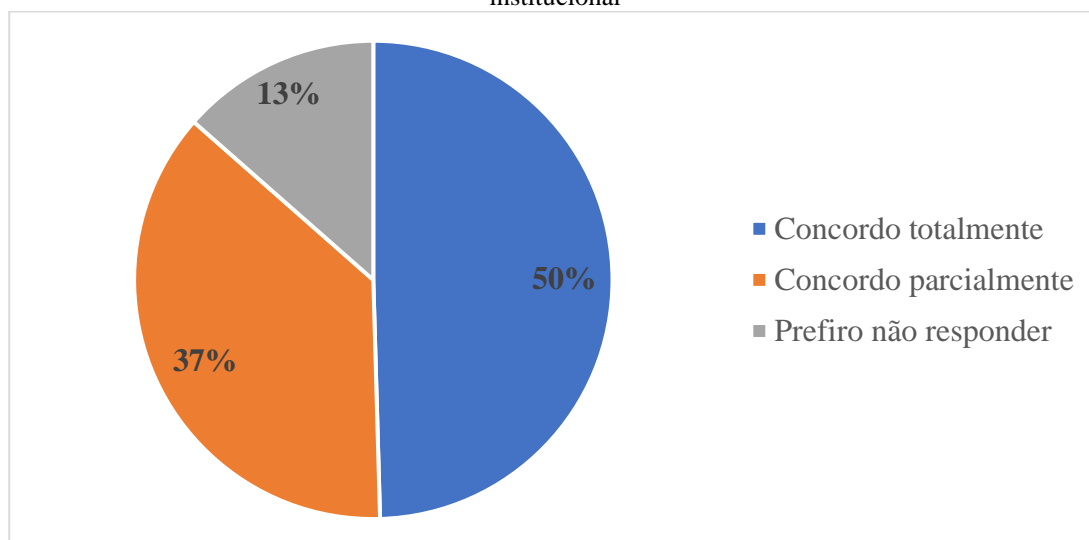
**Gráfico 18** – Conceito do Curso (CC) em que atua

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Foram selecionadas somente instituições com Conceitos de Cursos 3, 4 e 5, isto posto, as questões de número 16 a 32 trouxeram para as análises o entendimento dos docentes em relação ao conhecimento, significado e papel do Enade no processo de avaliação institucional e, por conseguinte, buscou-se elucidar à luz da teoria de que maneira essa avaliação do Enade, em formato de prova, vem impactando o trabalho docente, nas instituições de ensino superior privadas.

Conforme indicado anteriormente, sabe-se que os docentes já atuam a um tempo no ensino superior e as mudanças no processo de avaliação institucional ocorreram a partir de 2004, com a implantação do Sinaes.

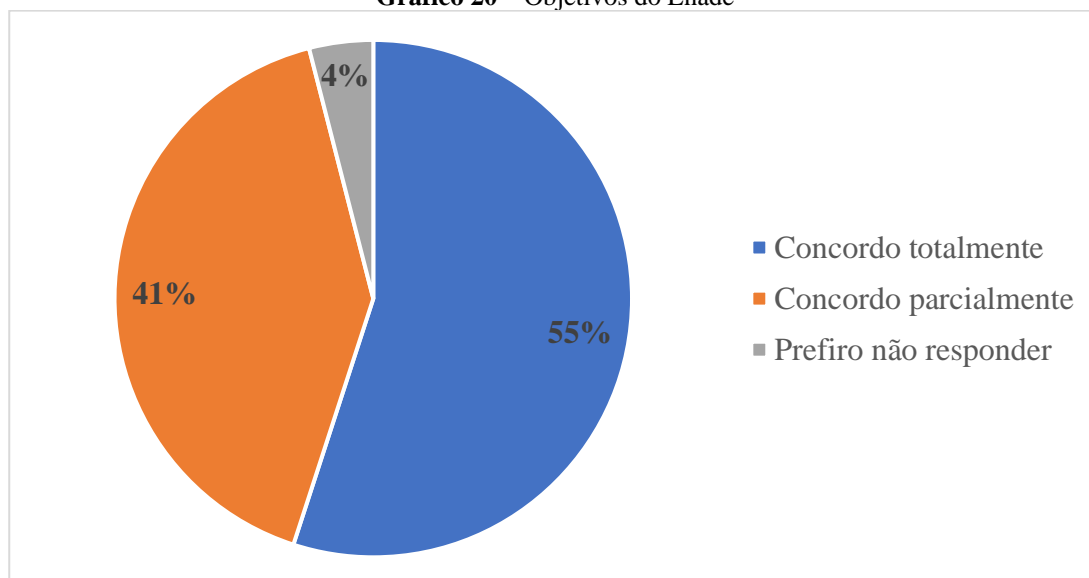
**Gráfico 19** – Conhecimento da legislação e dos objetivos na avaliação institucional e autoavaliação institucional



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Sendo assim, quanto a esse conhecimento, o gráfico 19 aponta um conhecimento detalhado da legislação por parte de 37% dos entrevistados. O conhecimento parcial é de 48% e 15% alegam que não conhecerem suficientemente para compreensão dos processos de avaliação institucional nas instituições.

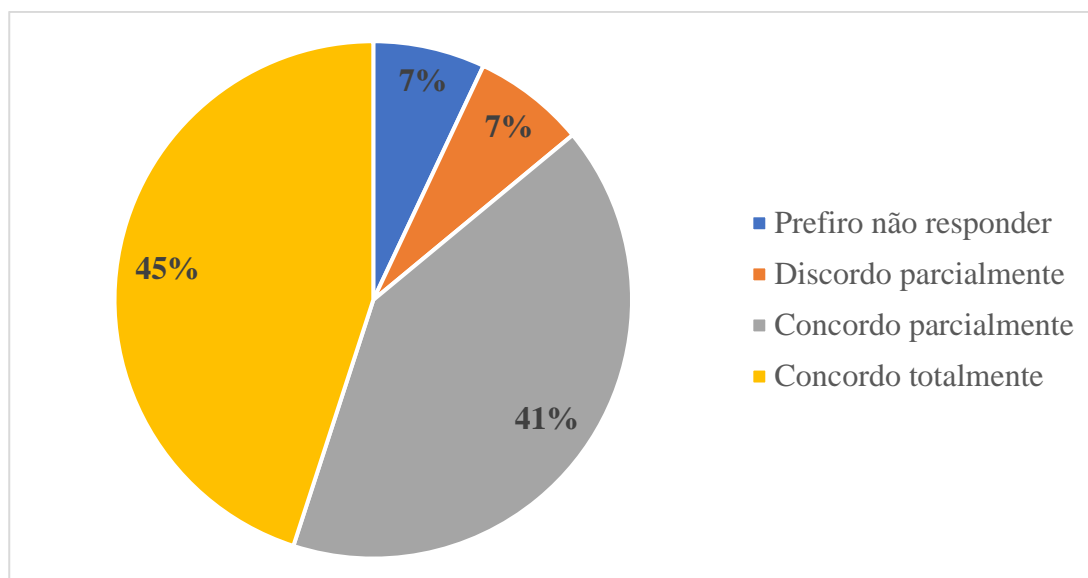
**Gráfico 20** – Objetivos do Enade



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

O gráfico 20 representa as respostas dos docentes à questão número 17: o objetivo do Enade é aferir o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Nota-se que 55% responderam que concordam totalmente e 41% que concordam parcialmente, ao somar esses dados, observa-se como resultado o conhecimento dos objetivos do Enade pelos professores.

**Gráfico 21** – Mecanismos de controle e monitoramento das atividades desenvolvidas no curso em que você trabalha, a favor da obtenção de um resultado satisfatório nas avaliações do Enade pelos discentes

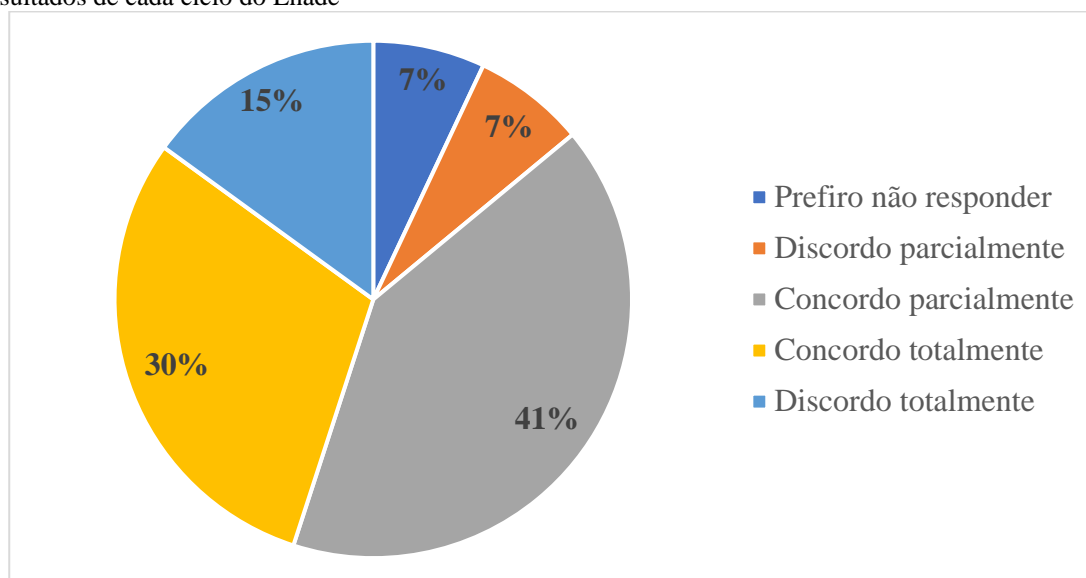


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

O gráfico 21 representa as respostas à questão número 18, que se refere aos mecanismos de controle e monitoramento das atividades desenvolvidas no curso em que trabalham, a favor da obtenção de um resultado satisfatório nas avaliações do Enade pelos discentes.

Nesse sentido, 45% concordam totalmente sobre a existência desses mecanismos de controle e 41% concordam parcialmente. Somando-se esses dados, observa-se que 86% dos professores reconhecem que as instituições de educação privada monitoram as atividades pedagógicas que poderão favorecer a manutenção dos resultados satisfatórios, atribuindo aos professores uma responsabilização e tirando desses a autonomia no ato pedagógico.

**Gráfico 22** – O currículo do curso graduação na instituição em que você trabalha é repensado a partir dos resultados de cada ciclo do Enade

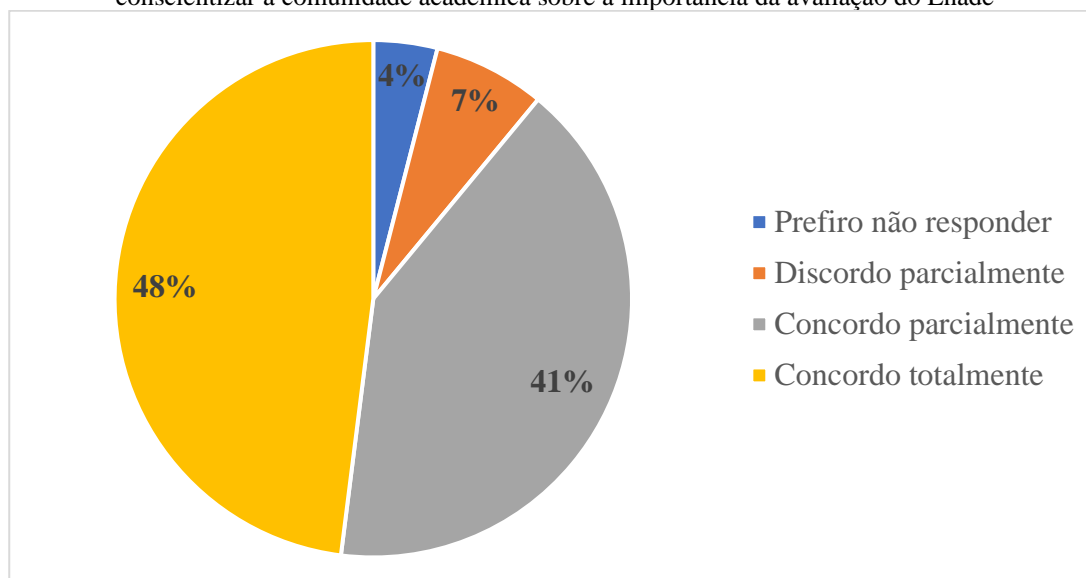


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Posto o que está apresentado, na questão número 19, revela-se que o currículo de graduação tem sido repensado a partir dos resultados de cada ciclo do Enade, uma vez que 30% concordam totalmente; 41% concordam parcialmente. Discordam totalmente, 15% e 7% discordam parcialmente.

Desse modo, uma competitividade por meio do ranqueamento nas instituições corrobora para que professores que atuam em mais de uma instituição fiquem rendidos por meio desses processos e passem por movimentos de um trabalho precarizado.

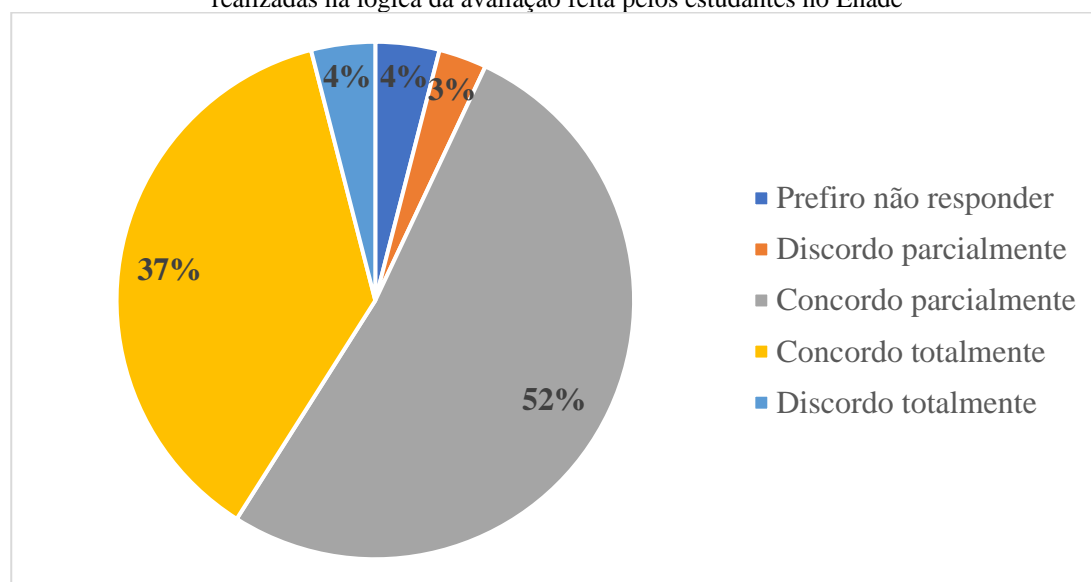
**Gráfico 23** – Existe em sua instituição o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com objetivo de conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação do Enade



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Insiste-se nos questionamentos com os docentes em três questões (n. 20 a 23) que são articuladas em uma demanda que exige deles mais trabalho. Uma parte dos docentes concorda totalmente sobre a significativa tarefa de que o trabalho pedagógico se faz com o objetivo de conscientizar os estudantes sobre a importância da avaliação do Enade, ou seja, 48%; soma-se a esses 41% que concordam parcialmente. O que resulta na compreensão de que nas instituições superiores privadas há um trabalho pedagógico com foco na avaliação do Enade.

**Gráfico 24** – As avaliações de aprendizagem em forma de prova, no curso em que você atua, têm sido realizadas na lógica da avaliação feita pelos estudantes no Enade

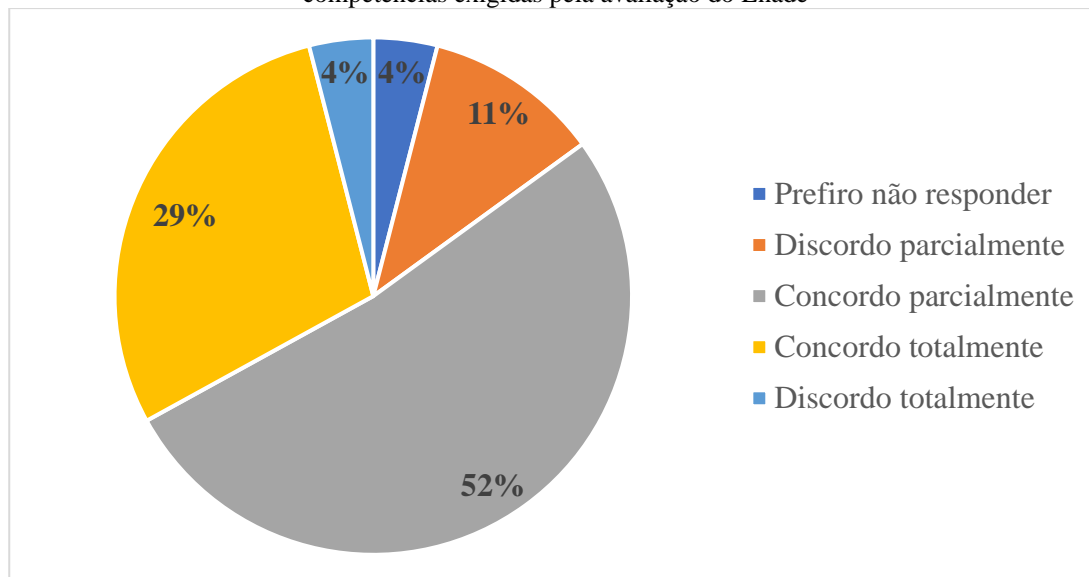


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Sobre as avaliações de aprendizagem em forma de prova na lógica da avaliação do Enade, nota-se que essas se tornam uma exigência aos professores para que as avaliações em sala de aula se aproximem do modelo padronizado. Os docentes, em seu entendimento, em maior parte, concordam plenamente (35%) e parcialmente (52%), somados esses percentuais temos 87% dos professores que confirmam que há uma relação do modelo de avaliação na instituição que segue os padrões reguladores.

Visto que “[...] as modalidades de avaliação implantadas dentro dessa lógica competitiva contribuem para uma maior seletividade e discriminação social e profissional, em prejuízo de uma avaliação formativa, de caráter democrático, no contexto de um sistema unitário ou nacional de educação” (Oliveira, 2018, p. 14). Não existe um movimento em que se tem a avaliação como uma *atividade política*.

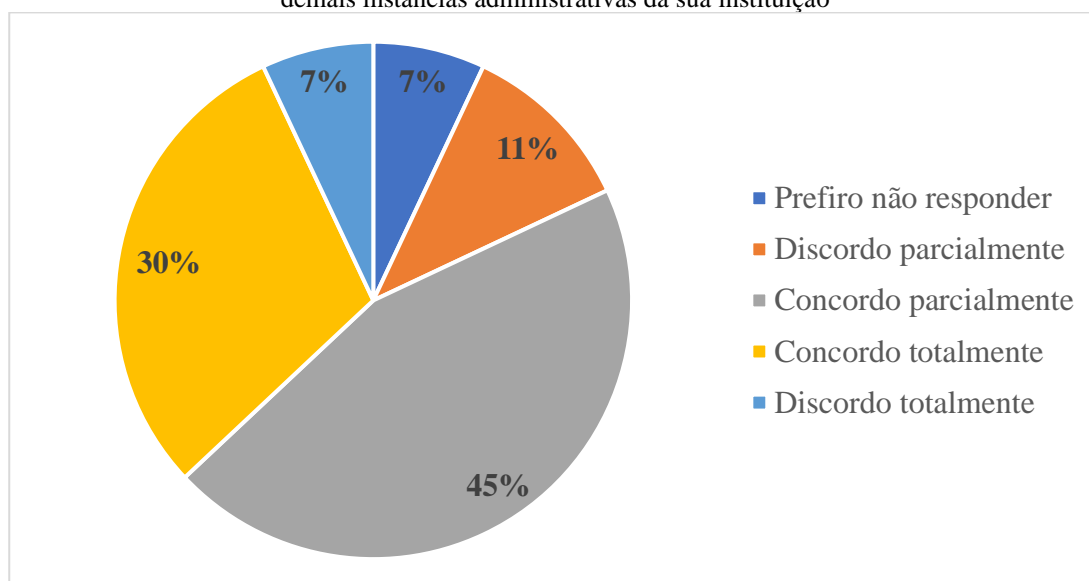
**Gráfico 25** – Na instituição em que você trabalha existe, na prática pedagógica, momentos dedicados exclusivamente para desenvolver atividades cujo foco é trabalhar os conceitos, conteúdos, habilidades e competências exigidas pela avaliação do Enade



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Na resposta da questão 22, indicada no gráfico 25, os professores afirmam que nas instituições nas quais trabalham existe um tempo dedicado exclusivamente para desenvolver atividades com foco nas avaliações do Enade, uma vez que 52% concordaram parcialmente com essa afirmativa e 29% concordaram totalmente e 11% discordam totalmente.

**Gráfico 26** – A avaliação institucional, Enade, tem promovido mudanças na coordenação o seu curso e nas demais instâncias administrativas da sua instituição



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

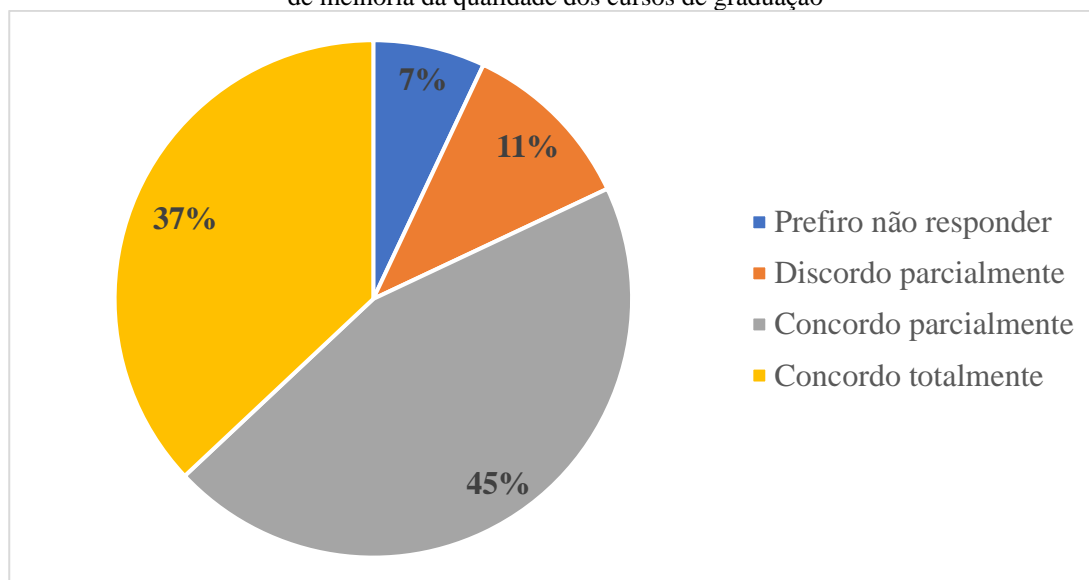


As respostas à questão número 23 são de concordância parcial em cerca de 45%, concordância total em 30% e discordância parcial em 11% sobre o papel das mudanças na coordenação dos cursos de graduação e nas demais instâncias administrativas da instituição em que atuam, o que permite inferir que o processo de avaliação, o Enade, afeta significativamente a instituição. Um percentual de 11% opta por não responder.

O Enade é caracterizado como uma avaliação externa, que ocorre fora da instituição, mas pertence ao currículo formativo e é um dos componentes responsáveis pela integralização curricular dos concluintes de um curso, mas as contradições são reais na prática das instituições, uma vez que não têm como não presenciar continuamente um discurso de relevância por meio dos órgãos da educação que essas avaliações tendem a um objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Exige-se que os professores, nessas instituições, tendam a se aproximar de um padrão de excelência como referência a práticas educativas que possam gerenciar os indicadores de qualidade previstos pelo Sinaes.

**Gráfico 27** – Papel dos resultados do Enade e a utilização pelos docentes e gestores na promoção de ações de melhoria da qualidade dos cursos de graduação



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

No gráfico 27, foram apresentadas as respostas do questionamento sobre o papel dos resultados do Enade e a utilização pelos docentes e gestores na promoção de ações de melhoria da qualidade dos cursos de graduação, na questão número 24.

Dos 27 respondentes, 45% concordam parcialmente com essa premissa e 37% concordam totalmente, o que permite deduzir que os resultados do Enade influenciam na melhoria da qualidade dos cursos de graduação segundo o que ele entende enquanto

qualidade. Os que não se manifestaram são 7%, ou seja, o que pensam os professores das instituições privadas de fato sobre esse real papel da qualidade?

De acordo com a que trata sobre Sinaes (Brasil, 2004), o Art. 1º enfatiza o seguinte:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Para Saviani (2011), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e se diferencia dos demais seres vivos. Ao passo que os outros animais se adaptam à realidade natural, o homem produz continuamente a sua existência via trabalho. O que significa dizer que o homem se diferencia dos outros animais pelo trabalho e o trabalho não é uma atividade qualquer, mas sim uma ação atendendo a finalidades planejadas anteriormente, o que significa dizer que o trabalho é uma ação intencional.

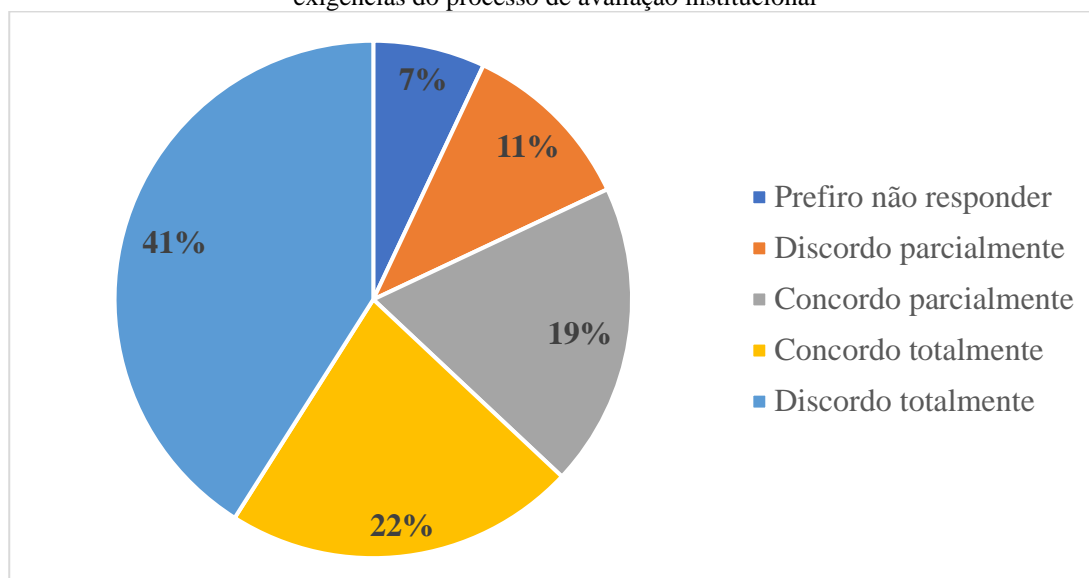
Portanto, para Saviani (2011, p. 11), “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho”.

Na atualidade, nas sociedades com a tecnologia avançada, os homens se preparam para o trabalho, sendo uma das vias a educação. Nesse sentido, o Enade é uma etapa de avaliação da preparação para o trabalho daqueles que cursam o ensino superior.

Se a qualidade exigida no Enade em suas provas avalia os conhecimentos de forma tecnicista, segundo o que é entendido na educação como uma avaliação meramente técnica e estandardizada, com a preocupação de medir habilidades e competências. Entretanto, para esta pesquisa, a visão da educação é social e crítica, uma vez que se busca a qualidade social.

Qualidade social da educação, segundo Brzezinski (2008, p. 1.151), são os fundamentos “[...] das bases epistemológicas na concepção histórico social, fundamenta-se no conhecimento como eixo da formação, tem como paradigma a qualidade social da educação”; sendo assim, requer pensar a educação como um ato social e político.

**Gráfico 28** – Existe uma definição específica da carga horária de trabalho do docente para atender às exigências do processo de avaliação institucional



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

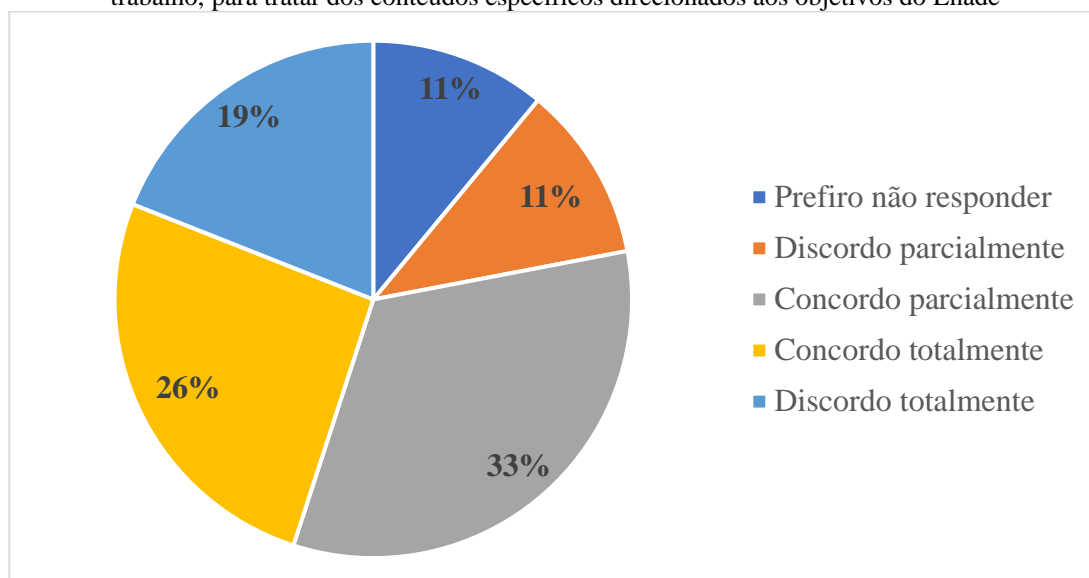
Nota-se no gráfico 28, como resposta à questão 25, que 41% dos docentes discordam que tenham uma carga horária definida para esse trabalho e 22% que concordam totalmente e 19% parcialmente. Infere-se que o trabalho docente tende a ser afetado pelos processos avaliativos institucionais, “[...] tendo em vista que os resultados dos exames passaram a justificar a reestruturação dos quadros docentes, a reorganização curricular e a flexibilização dos contratos de trabalho” (Assis, 2016, p. 538).

Relatou-se, anteriormente, que mesmo no contexto pandêmico não houve um afastamento dos objetivos das instituições em perpetuar os processos avaliativos.

A questão 26 abordou sobre o planejamento, o direcionamento ao conteúdo do Enade e o trabalho além das demandas cotidianas dos docentes. O gráfico 29 descreve que os docentes se encontram bem divididos em suas respostas. Infere-se que o ato de planejar faz parte do cotidiano do trabalho, mesmo que não tenha um momento específico na instituição.

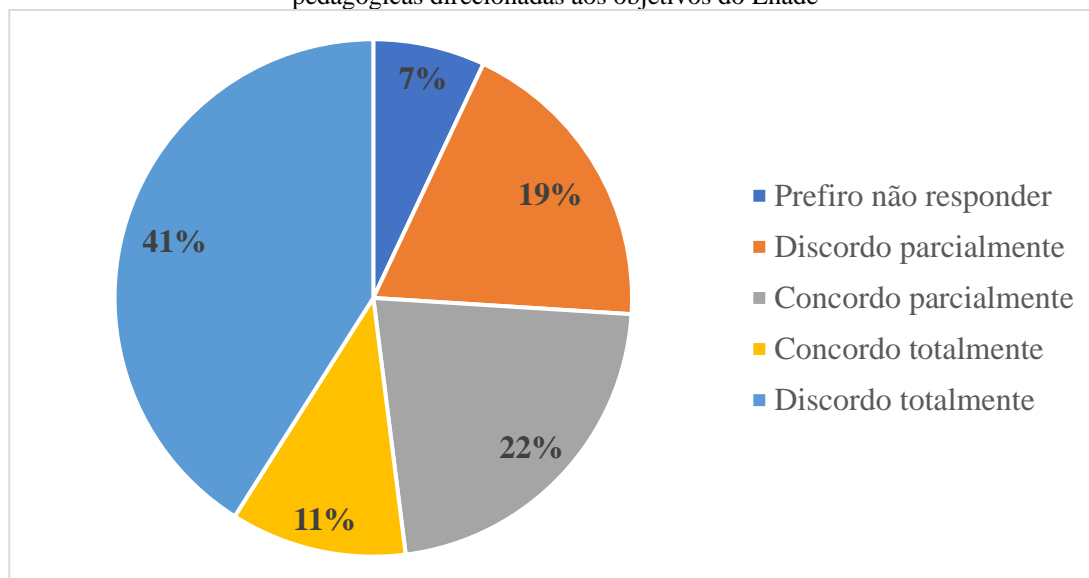
Assim, a docência exige várias tarefas que estão vinculadas à prática cotidiana: as aulas, o planejamento, os documentos burocráticos, processos, entre outros. A prática da avaliação estandardizada é focada em habilidades, competências e conteúdo.

**Gráfico 29** – Existe alteração do planejamento de sua(s) disciplina(s), além da demanda cotidiana de trabalho, para tratar dos conteúdos específicos direcionados aos objetivos do Enade



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

**Gráfico 30** – Os professores recebem incentivos e mecanismos que levam à meritocracia em atividades pedagógicas direcionadas aos objetivos do Enade



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Na questão número 27, perguntou-se aos docentes se eles recebem incentivos e mecanismos que levam à meritocracia em atividades pedagógicas direcionadas aos objetivos do Enade. Dos 27 respondentes, 41% discordam totalmente, 22% concordam parcialmente, 19% discordam parcialmente, 11% concordam totalmente e 7% preferem não responder.

As respostas acentuam mais ainda a visão dos docentes quanto às contradições presentes na prática do trabalho privado a partir do discurso presente no neoliberalismo e

no neotecnicismo. Os professores não recebem nenhum incentivo nas instituições privadas, uma vez que os resultados desfavoráveis poderão ocasionar a responsabilização (*accountability*), caso os estudantes não obtenham resultados favoráveis nos exames.

Essas exigências para dar mérito ao trabalhador no ensino privado remetem novamente a um pensamento exposto por Antunes e Praun (2015, p. 417):

Impregnadas da lógica concorrencial típica do padrão flexível de acumulação e de sua expressão político-ideológica neoliberal, as relações sociais como um todo e sua expressão nos locais de trabalho materializam-se cada vez mais em um projeto que se apresenta de forma paradoxal. Um projeto que transita entre as incertezas do mercado e a necessidade do engajamento como saída para se manter empregado; entre o reconhecimento de uma realidade aparentemente exterior ao indivíduo, perpassada pelas mais diversas formas de precarização do trabalho, e o discurso de valorização de suas potencialidades cotidianamente propagado no ambiente de trabalho.

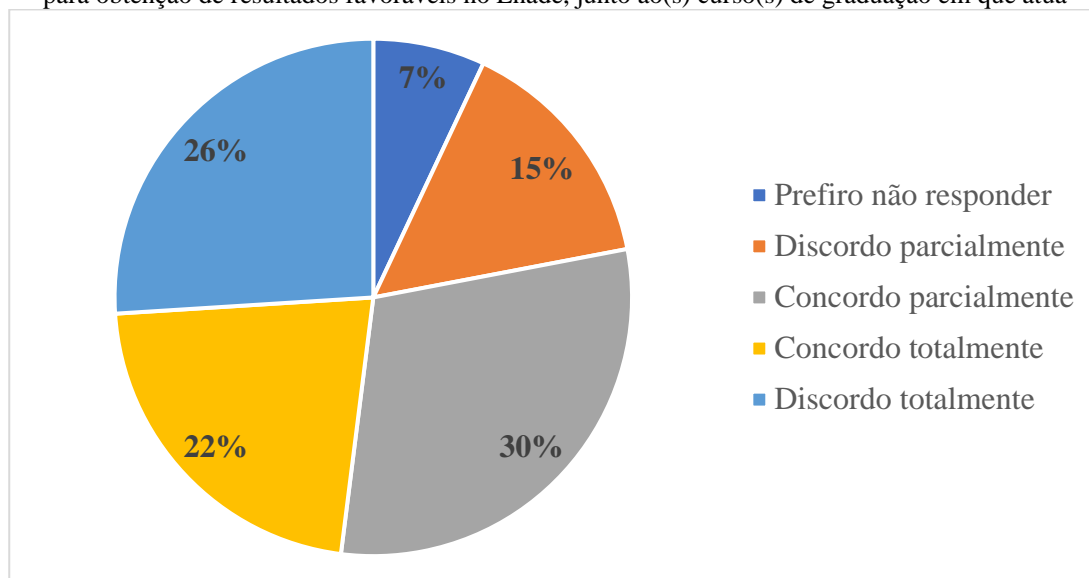
O que ocorre nas instituições privadas tanto da educação básica quanto superior não se relaciona a esses investimentos, mas sim a políticas voltadas a um processo avaliativo que decorre do trabalho docente tendo em vista a manutenção de resultados satisfatórios dos estudantes, sem garantias de que o trabalho seja reconhecido ou remunerado.

Ao questionar os docentes sobre o que se vê nas instituições privadas sobre essa questão, faz-se jus ao citado anteriormente, mediante as incertezas do setor privado, o discurso se mantém em torno de imputar a ideia de manutenção e vínculo no trabalho, por meio do sucesso da instituição.

Além das questões efetivas das relações de trabalho, cabe aos professores estabelecerem um entendimento sobre o Projeto Pedagógico dos Cursos, a matriz, seus conteúdos e perfil formativo das instituições em que atuam. Esse conhecimento demanda das políticas avaliativas que decorrem da necessidade de atender às demandas de conhecimentos que são compositores do currículo de formação.

Na questão número 28, perguntou-se o seguinte: “O currículo previsto no Projeto Pedagógico do Curso tem sofrido modificações permanentes para obtenção de resultados favoráveis no Enade, junto ao(s) curso(s) de graduação em que atua”. O gráfico 31 retrata as respostas, demonstrando que 30% concordam parcialmente, 22% concordam totalmente, somando, 52% de respostas afirmam que há tendência de modificações no currículo como requisito em prol da obtenção dos resultados do Enade. Ainda há 26% que discordam totalmente e 7% que preferem não responder.

**Gráfico 31** – O currículo previsto no Projeto Pedagógico do Curso tem sofrido modificações permanentes para obtenção de resultados favoráveis no Enade, junto ao(s) curso(s) de graduação em que atua



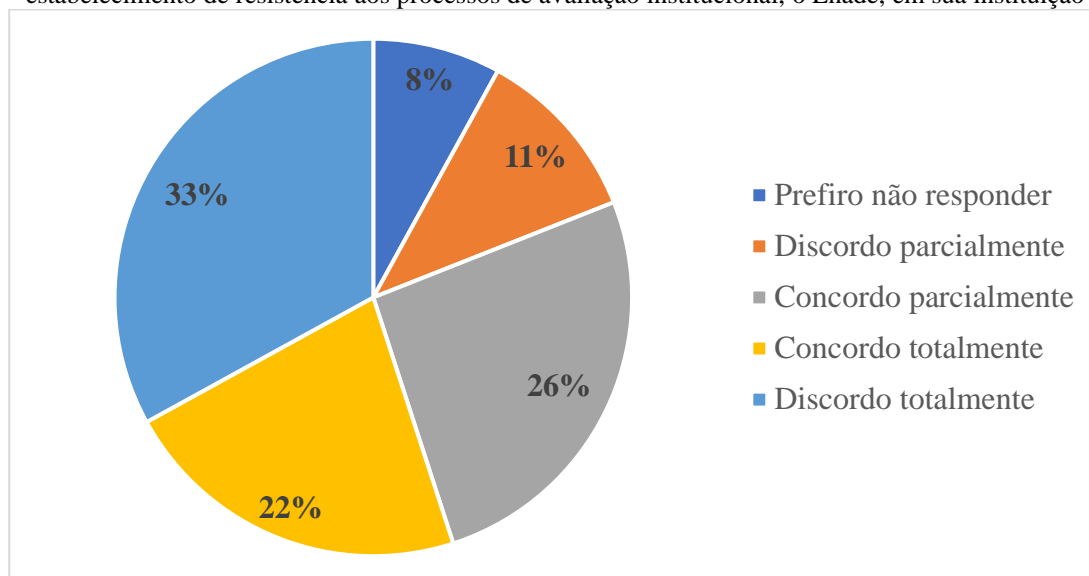
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Ressalta-se, também, que a prova (exame do Enade) está interligada a outros dois instrumentos que o compõem: o questionário do estudante e o questionário do coordenador do curso. Além disso, as avaliações perpassam pelo cumprimento da linha de formação prevista nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Essas políticas são consensuais ao se elaborar um projeto pedagógico de curso para autorização.

Posto isso, é crível pensar que a atualização curricular deveria dar ênfase a uma formação de sujeitos com uma percepção ampla da realidade social e não ter um currículo que prime para obtenção de resultados satisfatórios nas avaliações do Enade, numa abordagem meritocrática.

Na questão número 29, indagou-se o seguinte: “Existe movimento de discussão com seus pares, a fim de mobilizarem-se para o estabelecimento de resistência aos processos de avaliação institucional, o Enade, em sua instituição”. Dos 27 docentes, 22% concordam totalmente e somados aos 26% que concordam parcialmente, há um total de 48% de docentes que se mobilizam à resistência quanto aos processos de avaliação institucional, o Enade, em sua instituição. Os que discordam parcialmente são 11% e totalmente 33%; sendo assim, 44% não admitem resistência nesse processo.

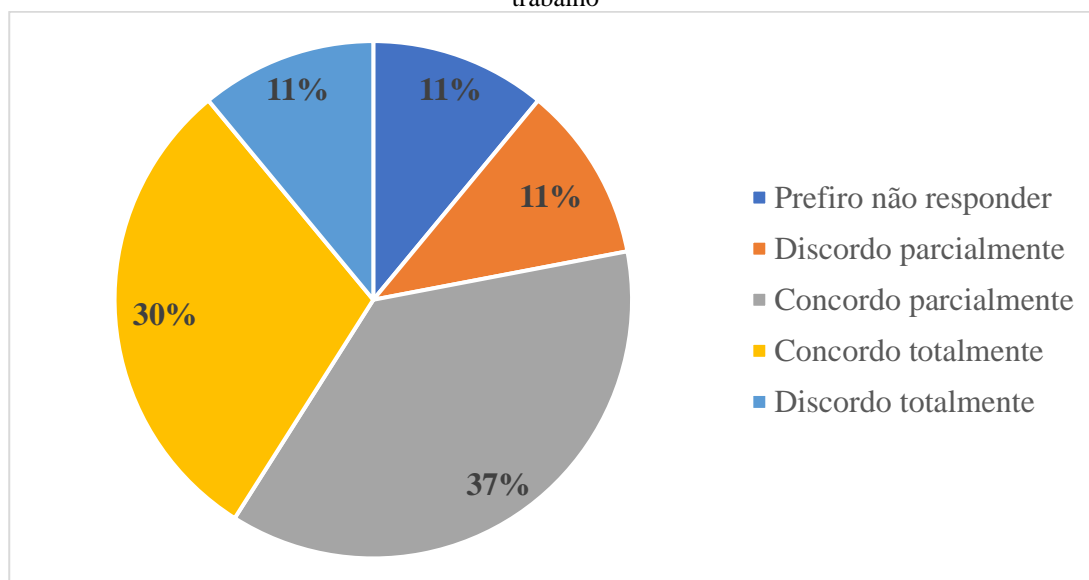
**Gráfico 32** – Existe movimento de discussão com seus pares, a fim de mobilizarem-se para o estabelecimento de resistência aos processos de avaliação institucional, o Enade, em sua instituição



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

A maioria aponta para mobilização e resistência nas instituições que trabalham os processos de avaliação institucional, o Enade, uma vez que a organização privada que é reprodutora dessa perspectiva avaliativa e de estabelecimento dos *rankings* na educação.

**Gráfico 33** – O Enade representa um mecanismo de controle e regulação da educação superior com orientações neoliberais e direcionamento de resultados para adequação dos currículos ao mercado de trabalho



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Na questão número 30, buscou-se de fato questionar se “O Enade representa um mecanismo de controle e regulação da educação superior com orientações neoliberais e direcionamento de resultados para adequação dos currículos ao mercado de Trabalho”.

Com base nas respostas expressas no gráfico 33, concordam parcialmente 37% e 30% concordam totalmente. Em 11% de cada uma das demais repostas há um total de 33% de docentes que olham o processo da avaliação que o Enade está voltado para adequar o currículo aos mandatos do mercado de trabalho.

A maioria define o Enade como um dos mecanismos de controle e regulação da educação superior, cujas orientações vêm do neoliberalismo para adequação dos currículos para formação da força de trabalho para o mercado.

Tem-se refletido nesta pesquisa sobre o caráter da educação como uma mercadoria no conceito de privatização e nessa mescla de construção estão presentes as relações de trabalho para manutenção desse poder que a educação como mercadoria exerce sobre o cotidiano do trabalho docente. No capitalismo de políticas neoliberais é exigido da força de trabalho do professor maior produtividade crescente, tanto é fato que nas respostas das questões número 28 e 29 os professores afirmam o aumento da demanda de trabalho sem correspondente remuneração.

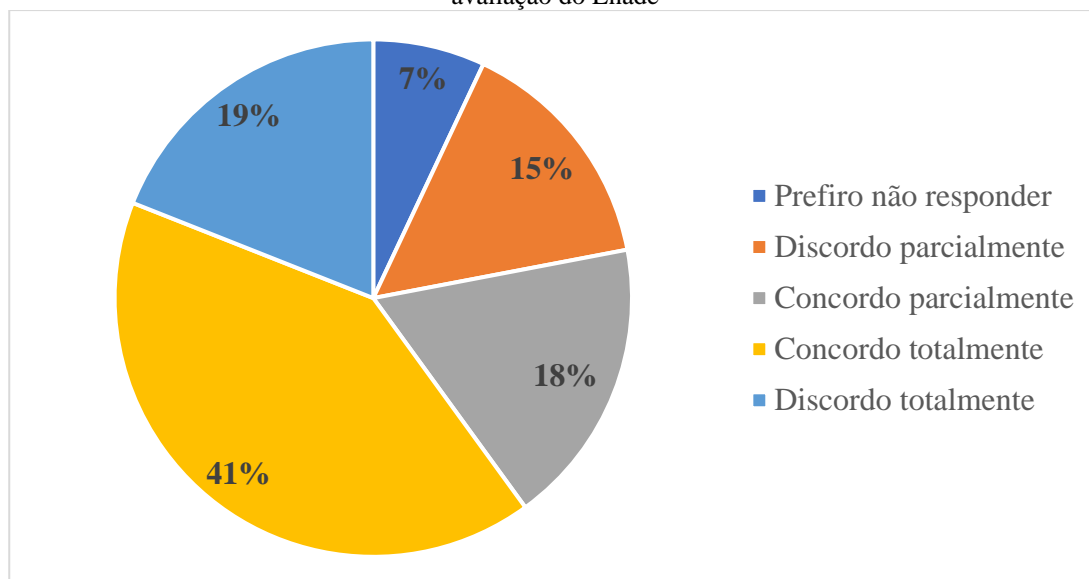
Nesse entendimento, ressalta-se uma exposição de Jessé Souza (2017) que coaduna com essa ideia de uma sociedade que foi exigindo dos trabalhadores mais trabalho, e com a expansão da educação no

novo espírito do capitalismo que se consolidou a partir dos anos de 1990 revelou-se uma caricatura perfeita do sonho iluminista e expressivista. Os novos gerentes, engenheiros e executivos se apropriaram nos seus próprios termos – ou seja, como sempre, os termos da acumulação infinita do capital – de palavras de ordem como criatividade, espontaneidade, liberdade, independência, inovação, ousadia, busca do novo etc. O que antes era utilizado como crítica do capitalismo tornou-se afirmação do mesmo, possibilitando a colonização da nova semântica a serviço da acumulação do capital (Souza, 2017, p. 93).

Como última questão, os docentes foram encorajados a responderem sobre a questão número 31 o seguinte: “O ano de 2020 foi atípico nas instituições superiores e devido à pandemia causada pelo SARS-CoV-2, o Enade foi adiado, conforme o gráfico 34. Por esse motivo, a instituição deixou de desenvolver atividades sobre a avaliação do Enade?”



**Gráfico 34** – O ano de 2020 foi atípico nas instituições superiores e devido à pandemia causada pelo SARS-CoV-2, o Enade foi adiado – por esse motivo a instituição deixou de desenvolver atividades sobre a avaliação do Enade



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota-se que 41% dos docentes concordam totalmente ao mencionarem a não preocupação das instituições com a avaliação do Enade nesse período de 2020, no que se refere ao enfoque das atividades pedagógicas para a avaliação. Ao mesmo tempo 34% dos docentes, mesmo que parcialmente, indicaram que as instituições ainda assim não escaparam de encaminhar as ações com vistas a dar ênfase à avaliação do Enade.

A negativa por parte de 15% dos docentes em não responder sobre essas ou outras questões perpassam todo o processo da pesquisa. Infere-se que as situações foram agravadas durante o processo de pandemia aliadas ao caos na organização do ensino, a ameaça da perda do emprego, a insegurança em relação à vida, entre outros fatores.

Exigiu-se dos professores e professoras passar do ensino presencial para o ensino remoto com mais rapidez na educação privada. Essas relações foram substanciadas por gerar indefinições na regulação do sistema de ensino e nas relações de trabalho.

Com as análises dos questionários entende-se que a avaliação estandardizada do Enade tem um impacto significativo na precarização do trabalho docente nas instituições privadas, uma vez que se percebe que as imposições desta gera a falta de autonomia docente.

A avaliação estandardizada do Enade pode limitar a autonomia dos professores, já que eles podem ser obrigados a seguir um determinado modelo de ensino para preparar seus estudantes para a prova; o que incide sobre essa questão são as alterações nas práticas, no contexto dos conteúdos, nos currículos e projetos de ensino.

Foi exercitado esse diálogo sobre as consequências e exigências do trabalho docente na pandemia; mesmo não tendo sido esgotado, foi possível perceber as contradições do processo. No ano de 2020, tinha-se programado a realização das provas do Enade, mas a pressão sobre o Estado foi intensa. Não era possível pensar em avaliar estudantes se o país estava em meio ao caos sanitário com milhares de mortos e uma disrupção da realidade conflitando com as relações de poder, da economia e da manutenção do capital girando.

A avaliação institucional externa, o Enade, representou um gargalo nesse período, uma vez que a pressão para manutenção do exame representaria às instituições a validação de suas notas nos *rankings* nacionais.

As instituições privadas consideram a obtenção de resultados avaliativos<sup>39</sup> com notas 3, 4 ou 5 e esses resultados são considerados ativos patrimoniais para as instituições educacionais privadas que valorizam as suas instituições no mercado quando das possibilidades de venda.

Quando as avaliações tendem obter resultados com notas 1 e 2, de acordo com a legislação vigente sobre processos regulatórios, os cursos poderão sofrer penalidades, desde a aplicação pelo MEC de protocolos de compromisso, sanções, suspensão do curso e prejuízos às instituições como um todo a partir das notas abaixo de 3 em seu Índice Geral de Cursos (IGC).

No ano de 2021, o processo permaneceu e a avaliação ocorreu. Em Goiânia, a prova foi realizada e o movimento nos locais de aplicação das avaliações do Enade foi palco da apreciação grotesca da recepção dos estudantes pelas instituições privadas em sua maioria.

Professores, coordenadores e funcionários das instituições recebem os estudantes com palavras motivadoras e distribuem água, camisetas, canetas, guloseimas, além de uma exposição midiática nas redes sociais em que se divulgam o quão relevante é esse trabalho. Trabalho refletindo horas de professores não remunerados em finais de semana – em que trabalho e lazer se tornam uma coisa única, ou seja, mais trabalho.

Aliado a esse cenário, as perdas de vidas humanas causadas pela pandemia aumentavam no Brasil, em 2021, foi o ano mais letal com 400 mil mortes. Em relação aos professores, os dados descritos no gráfico, a seguir, expõem a situação do contexto das mortes por Covid-19, no período de 2020-2021, por nível de ensino.

---

<sup>39</sup> Índices referentes aos conceitos Enade: Conceito 1 (0 a 0,94); Conceito 2 (0,95 a 1,94); Conceito 3 (1,95 a 2,94); Conceito 4 (2,95 a 3,94) e Conceito 5 (3,95 a 5,0) (Brasil, 2022).

**Tabela 7** – Desligamentos por morte dos professores(as) e outros trabalhadores(as) da educação com ensino superior (profissionais do ensino) e dos professores(as) leigos(as)\* e de nível médio

<b>Subgrupo de ocupação</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>Crescimento (em %)</b>
Professor(a) de Nível Superior na Educação Infantil e Fundamental	70	166	137%
Professores(as) do Ensino Médio	26	93	258%
Professores(as) do Ensino Profissional	17	39	129%
Professores(as) do Ensino Superior	98	252	157%
Outros Profissionais do Ensino**	22	62	182%
<b>Total Profissionais do Ensino</b>	<b>233</b>	<b>612</b>	<b>163%</b>
Professor(a) de Nível Médio na Educação Infantil e Fundamental	21	71	238%
Professor(a) de Nível Médio no Ensino Profissionalizante	3	9	200%
<b>Demais Professores(as) Leigos(as) e de Nível Médio</b>	<b>70</b>	<b>148</b>	<b>111%</b>

Nota: \*professores leigos são aqueles sem formação formal para o magistério. Em geral, dão aulas em escolas de zonas rurais e de regiões remotas do país.

\*\*A categoria *outros profissionais* do ensino incluem pedagogos(as), coordenadores(as), professores(as) de alunos(as) com deficiência, entre outros

Fonte: adaptado de Ministério da Economia/Novo Caged, 2021 (Dieese, 2021).

Observou-se que o contexto da pandemia impactou ainda mais as relações de trabalho em razão das pressões constantes sobre os trabalhadores num período de tantas incertezas, com as mortes, a falta de vacinas e a pressão por parte das instituições privadas de manterem as aulas a qualquer preço.

Ao aplicar os questionários, ficou um espaço (questão número 32) para que o docente pudesse inserir uma resposta se concordaria em realizar uma entrevista. Ao obter negativas na solicitação de entrevistas por parte dos docentes, ficou demonstrada mais ainda a condição de trabalhadores oprimidos pelas condições históricas de um processo que ameaçou diretamente o tal “mercado de trabalho” das IES privadas.

Porquanto, essa condição representa as contradições prementes às relações de trabalho e as relações com a prática docente impactadas pela conduta dos empregadores em estabelecer a pressão sobre os docentes.

A pesquisa se concretizou dado a corajosa participação dos professores que responderam aos questionários enviados às instituições superiores privadas, cujos resultados foram analisados segundo os dados explicitados em gráficos. Entretanto, todos os docentes participantes da pesquisa não aceitaram ser entrevistados.

Inferre-se que a não participação desses docentes nas entrevistas, após a aplicação dos questionários, relacionou-se ao medo de se exporem a situações que poderiam afetar as suas relações de trabalho com as instituições a que estavam vinculados. Não é possível esquecer que 70% dos professores possuíam vínculo celetista com contrato de 4 a 40 horas em várias instituições.

O que, na realidade, demonstra que são professores horistas, e desde a PEC 95/2016 pode-se perceber ações contra os direitos dos trabalhadores, bem como se explicitou nas reformas trabalhista do ano de 2017 e previdenciária de 2019, quando os trabalhadores também tiveram seus direitos subtraídos, ficando, ainda, mais vulneráveis em relação à exploração do trabalho.

O que se percebe durante o processo da pesquisa foi a configuração de uma política nacional de opressão à classe trabalhadora, cujo gatilho de penalização foi a pandemia. O medo da morte, da perda de sustento das famílias, a insegurança e o isolamento social trouxeram impactos na vida dos trabalhadores, sobretudo, para a vida de professores e professoras.

Durante o Governo Bolsonaro (2019-2021), a educação tornou-se objeto de ataque, de “[...] negacionismo científico, ambiental, da saúde e da pandemia do Covid-19”. Segundo Lima Netto e Carneiro (2023), os ataques governamentais com o intuito de desmontar a educação precisam ser analisados “[...] como resultado de um projeto da classe dominante [...] [portanto,] “não há desgoverno, há premeditação” de desmonte da educação brasileira.

Tanto isso é real que o Enade foi realizado em 2021, sem levar em consideração a realidade da educação superior em plena pandemia. Por conseguinte, os ataques à educação nesse período foram criminosas contra a ciência, a tecnologia, a desvalorização e a desqualificação dos professores na narrativa da tal guerra cultural.

Entende-se, historicamente, que a questão do trabalho docente vem sendo discutida em diferentes frentes sociais e políticas e essas perpassam por lutas e busca da valorização, do direito a salários dignos e por jornada de trabalho justas. Haja vista que os professores se tornaram alvo preferencial de desrespeito da nova direita e dos neoconservadores.

As pressões sobre os trabalhadores foram anteriormente discutidas, por conta da Lei nº 13.429/2016, que estabeleceu a reforma trabalhista e da Emenda Constitucional nº 103/2019 que definiu os processos da Reforma Previdenciária. Para professores celetistas, como os pesquisados, eles estão atrelados aos contratos de trabalho que foram afetados no período pandêmico.

Visto que estiveram suscetíveis e ameaçados pela suspensão de contratos durante a pandemia, já que no período de 2021 o Programa Emergência de Manutenção do Emprego e Renda, período da gestão opressora do Governo Bolsonaro, permitiu redução de jornada de trabalho, criação de banco de horas, teletrabalho, seguro-desemprego para complementar a renda reduzida, suspensão de contratos.

Ressalta-se que no período da suspensão dos contratos o tempo de serviço não seria contado para fins das garantias trabalhistas e para fins de aposentadoria. Esses alinhamentos foram feitos com a Portaria nº 454/2020, que incidiu sobre o isolamento social. Na realidade, os professores que participaram desta pesquisa, nesse período de caos social, ainda assim conseguiram fazer uma interpretação e análise do que tem representado o Enade em seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa procurou investigar e analisar de que maneira o processo de avaliação institucional, o Enade, vem impactando a realidade contraditória do trabalho docente, alterando a sua dinâmica e a sua organização na educação superior privada.

Optou-se pela escolha do campo de pesquisa por compreender que esta pesquisadora pertence a esse lugar de fala e por esse lugar que tem um vínculo de trabalho de mais de 24 anos, na cidade de Goiânia, e o trabalho docente na educação privada tem sido provocador de reflexões e estudos. Para tanto, levar essa investigação adiante requereu a escolha do caminho a ser traçado e este foi construído a partir do materialismo histórico-dialético.

Em vista disso, para pensar a avaliação institucional, foi necessário trilhar o percurso da constituição das políticas educacionais e essas discussões estiverem presentes no primeiro capítulo, quando se optou pelo recorte teórico ao tratar sobre as políticas neoliberais traçadas a partir de 1990 no Brasil.

Trazer as questões relacionadas ao processo de expansão da educação privada no país foi pertinente para se compreender que se instalava um processo de redemocratização na sociedade, uma crescente pressão sobre as políticas econômicas e manutenção de um projeto de Estado para essa sociedade que se reorganizava – sustentada nas bases do capital.

A regulação das políticas educacionais pelo Estado pautou-se a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, que estabeleceu a implantação de sistema de regulação e avaliação da educação em diferentes níveis e modalidades.

Para tanto, discutiu-se como foi ancorado o projeto de avaliação institucional, o Sinaes, a partir de 2004, e como fez impulsionar, por meio das avaliações institucionais externas como a de cursos, das instituições e de estudantes, os processos regulatórios na educação.

Ao mesmo tempo, o Sinaes define como modalidade as avaliações internas e externas no âmbito das Instituições, dos Cursos e do Desempenho dos Estudantes, tomando como base o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e outros aspectos que influenciam a qualidade e a utilização dos resultados.

Nota-se que a avaliação externa na educação superior aparece com o formato intencional de controle da identidade das instituições superiores em seus cursos de graduação com base em uma análise de controle normativo.

Neste estudo, atentou-se para essas contradições presentes na elaboração das políticas de avaliação que, de forma instrumentalizada e de modo objetivo, procura averiguar, medir as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos estudantes.

Evidencia-se nas respostas docentes esse olhar para o exame, uma vez que 51% concordam totalmente que o objetivo é de aferimento do rendimento dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. O Enade, sendo um exame em larga escala, representa para a educação privada uma lógica de competitividade, ranqueamento e mecanismo de *marketing* sobre os resultados obtidos nesses processos.

Conforme apontado nas discussões, a educação no ideário neoliberal é uma mercadoria que pode ser comercializada em mercado competitivo e de interesse de pequenos, médios e grandes empresários.

Essas reflexões foram encaminhadas valendo-se das indagações de como esse processo de avaliação institucional, o Enade, vem impactando a realidade contraditória do trabalho docente e sua dinâmica e organização na educação privada, compreendendo que o trabalho, na análise desta pesquisa, é forma de subsistência e, ao mesmo tempo, sofre as pressões da vinculação à educação privada.

Com as análises dos questionários, entende-se que a avaliação estandardizada do Enade tem um impacto significativo na precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior privado, uma vez que se percebe que as imposições dessa gera a falta de autonomia docente.

A avaliação estandardizada do Enade pode limitar a autonomia dos professores, já que eles podem ser obrigados a seguir um determinado modelo de ensino para preparar seus estudantes para a prova; o que incide sobre essa questão alterações nas práticas, no contexto dos conteúdos, nos currículos e projetos de ensino.

Para compreender essa totalidade, no segundo capítulo, teve-se como objetivo buscar compreender quais são as novas exigências demandadas do trabalho docente, segundo as avaliações do Enade, sendo o campo de pesquisa as instituições privadas no município de Goiânia: uma Universidade, um Centro Universitário e uma Faculdade.

Sabe-se que o processo da avaliação em larga escala impacta em seus resultados em todas as instituições que não se mantiverem na média mínima da qualidade, ou seja, conceito 3 para cursos que realizam o Enade. As medidas punitivas não são diferentes

independentemente da categoria administrativa. Resultados com índices 1 (um) e 2 (dois) já traduzem para o sistema uma qualidade de ensino.

Nesse ponto, é possível perceber que o Estado é o definidor de políticas de avaliação por diferentes argumentos legais e, sendo assim, fiscaliza, controla, avalia e define os índices comparativos e mensuráveis.

Portanto, não há uma avaliação que expressa uma construção de significados e reconstrução, por ser se constituir em dados técnicos e estatísticos, pois os resultados impactam a procura de alunos, ‘a clientela’ em busca de cursos bem avaliados.

Trazer esses elementos de tensão da educação privada é apresentar o trabalho docente historicamente em alguns aspectos relevantes que fazem pensar a formação, a precarização e a fragmentação dessas relações numa sociedade capitalista, desigual e injusta. Nesse viés, é utilizada a privatização da educação superior como mercadoria. Quem vende e quem compra?

Destaca-se nas análises realizadas que as demandas do trabalho na educação superior privada são extensas e exigem dos profissionais muitas atividades técnicas, racionalizadas e, ao mesmo tempo, o cumprimento das exigências pertinentes à organização de uma instituição privada. Uma vez que busca manter bons índices na ótica do mercado para que se obtenha lucros com a entrada e permanência de estudantes nos cursos.

Historicamente, o trabalho dos professores vem se confrontando na lógica mercadológica das instituições de ensino, como um lugar que se ocupa de um trabalho como emprego. As relações de ingresso nessas instituições, por processos seletivos, não escapam de contratos de trabalho com vínculo à CLT, no caso da pesquisa, 70% (setenta por cento) dos docentes.

Sendo assim, a presença de docentes no sindicato é pequena. Entende-se a necessária aproximação deles com o sindicato de classe para significar o lugar da luta e da representatividade do professor como um trabalhador.

Quando se consulta o sindicato dos professores (Sinpro-Go), não aparecem os acordos de todas as instituições que realizaram os diálogos de negociações durante a pandemia, após o período de suspensão de contratos.

No ano de 2023, o SinPro-Goiás, de acordo com dados apresentados no *site* (<https://sinprogoias.org.br/categorias/institucional/>), foram realizadas reuniões com os sindicatos de instituições patronais privadas e apenas uma instituição registrou o acordo de reajuste com os trabalhadores da educação superior privada.



Sabe-se que ‘reajuste’ é um dos artifícios que as organizações patronais procuram utilizar para manterem as relações com os trabalhadores, indicando que estão oportunizando correções salariais. No entanto, historicamente, o significado dessas apropriações dos direitos reais para dar dignidade e valorização à classe do professorado não acontece de forma efetiva.

A educação privada busca o lucro via sociabilidade do capital e a educação é uma mercadoria. Com o empobrecimento da população, os programas sociais foram destinados ao setor da educação privada para atendimento às políticas neoliberais que inflamaram discursos altruístas de incentivar a formação de profissionais para suprir um mercado de trabalho que se faz competitivo e desigual a todo tempo.

Por fim, buscou-se por meio da pesquisa empírica e do estudo teórico aplicar os questionários aos docentes para interpretar e analisar as contradições do trabalho docente na educação superior privada de três instituições do município de Goiânia.

Pontua-se que a categoria administrativa das instituições de educação superior admite alguns critérios legais para suas configurações. Todavia, quando observado o trabalho vinculado às exigências postas para obtenção de resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala, é possível perceber que há tensão e pressões no cotidiano do trabalho docente.

Desse modo, nota-se que há um monitoramento para que docentes sigam as exigências das instituições privadas no desenvolvimento de atividades que levem os estudantes ao conhecimento da técnica do exame.

Uma vez que a avaliação como processo político e formativo é vinculada a essas relações contraditórias dimensionadas pelas exigências impostas na obtenção de resultados que favoreçam a percepção das instituições privadas pela sociedade. Enfim, a rigor, demonstram que o *ranking* é uma postura daqueles que assumem a educação como mercadoria.

O período pandêmico agudizou um processo de fortalecimento da exploração do trabalho docente ao exigir, de forma mais rápida nas instituições privadas, adequação às aulas remotas, o uso de tempo dos professores e professoras dentro de suas casas – assumindo custos com internet e equipamentos não fornecidos pelas instituições.

No momento da realização da pesquisa, permaneceu a convivência com momentos de medo, opressão, angústia e adoecimento da população. O atraso na vacinação – sob o jugo de um governo, em 2021, com uma política autoritária, neoconservadora e de descrédito à ciência – provocou um cenário devastador.

Na educação escolar – em todos os níveis e modalidades – foram percebidos os inúmeros constrangimentos sofridos pelos professores no enfrentamento das aulas em plataformas sem nenhuma preparação. No que se refere à educação superior privada, foi imposto o caminho a ser trilhado junto ao governo Bolsonaro, o que reafirmou mais ainda que haveria perdas em seus capitais.

Assim, a sensação é que os professores não aceitaram participar de uma entrevista por temerem esses processos de perda da vida, perda do sustento das famílias, medo de represálias por deixarem registradas suas respostas em entrevistas virtuais. O trabalho para o homem é sustento e sobrevivência, já apontava Marx.

Quanto à avaliação do Enade, notou-se que essa interfere no cotidiano dos professores, da instituição e dos estudantes. Muito do que acontece na instituição privada, desde o ato do planejamento, do currículo e da gestão, gira em torno da necessidade de tirar notas de 3 (três) a 5 (cinco) no Exame.

Isso significa que, de um lado, a instituição perde o caráter educativo para se constituir uma reprodutora das demandas impostas pelo mercado de trabalho para formação da força de trabalho, segundo os requisitos impostos por este.

Por outro lado, a instituição educacional privada considera o Enade um caminho muito promissor, uma vez que o ranqueamento permite a ela – quando com notas acima de 3 (três) – acumular um capital que a valoriza no mercado, portanto, sendo de suma importância a nota aferida. A educação é vista como mercadoria no sistema capitalista neoliberal.

Com isso posto, retoma-se a indagação inicial apresentada no início desta pesquisa: de que maneira a avaliação institucional, o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante (Enade), vem impactando o trabalho docente?

No contexto atual, o trabalho de professores e professoras no ensino privado tem extrapolado a carga horária contratada pelas instituições, impondo cada vez mais o aumento da produtividade do trabalho, ou seja, o aumento da exploração. Tal imposição leva à precarização das condições de trabalho e afeta a saúde de professores e professoras, impactando o cotidiano também de estudantes e dos resultados das avaliações.

Em suma, foi possível perceber que a avaliação estandardizada promove nas instituições um lugar de disputa que envolve o trabalho dos professores e das professoras em demandas além de suas cargas horárias de trabalho. Nessa lógica, exige-se uma condição máxima da expropriação de tempo e qualidade de vida dos professores para sustentação de uma dinâmica que se impõe à qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

ABE. Associação Brasileira de Educação. **Boletim da Abe**, ano II, n. 6, p. 1, jul. 1927, p. 1. Disponível em: <http://www.museudavida.fiocruz.br/brasiliansa/cgi/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, v. XX, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 20 set. 2022.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação: regulação ou emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, n. 13, p. 13-29, 2009b. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao>. Acesso em: 20 set. 2022.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 set. 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/4BhqdWbbvKRGRKPBwhH3QQN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: ANTUNES, Ricardo. **La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Cap. II. p. 35-48. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ANTUNES, Ricardo. O desenho multifacetado do trabalho hoje e sua nova morfologia. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 69, p. 107-120, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/>. Acesso em: 20 set. 2022.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís (MA). **Anais [...]**. São Luís (MA): UFMA, 2017. p. 1-15. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gt11\\_textoricardoantunes.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.030>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ASSIS, Lúcia Maria de. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1069>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ASSIS, Lúcia Maria de. Avaliação institucional e trabalho docente: repercussões, desafios e perspectivas. **RBPÆ**, v. 32, n. 2, p. 527 - 548 mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/63570/38379>. Acesso em: 15 maio 2021.

ASSIS, Lúcia Maria de; OLIVEIRA, João Ferreira de. A avaliação da educação superior no contexto das reformas e políticas educacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 51-69, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4085>. Acesso em: 21 fev. 2022.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BALDINO, José Maria. Ensino superior em Goiás em Tempos de Euforia. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991. Disponível em [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert\\_-\\_Jos%C3%A9\\_Maria\\_Baldino.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_-_Jos%C3%A9_Maria_Baldino.pdf) Acesso em: 20 mar. 2022.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras**: uma proposta nacional. Brasília: SESu, 1993.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9.7.2001. Brasília: Casa Civil, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm). Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Tabelas do Resumo Técnico**: Censo da Educação Superior 2002 rev. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2002**. Brasília: O Instituto, 2003. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_sinopse\\_estatistica\\_2002.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_da_educacao_superior_sinopse_estatistica_2002.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Roteiro de Autoavaliação Institucional Orientações Gerais**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

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

providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília, 2007.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed., revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 20 de janeiro de 2010, que dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimentos de Centros Universitários. **Diário Oficial da União**: nº 14, de 21 de janeiro de 2010, Seção 1, página 10.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior**. Brasília: INEP/MEC, 2015. v. 5 Avaliação *in loco*: referenciais no âmbito do SINAES.

BRASIL. **Resumo técnico**: Censo da educação superior 2014. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 23 de junho de 2017**. Altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 20 de janeiro de 2010, que dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimentos de Centros Universitários, 2017b.

BRASIL. **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020a. [citado 05.02.2021]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade**. 22 jul. 2020. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 15 set. 2021

BRASIL. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020c.

BRASIL, Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020d. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis nº 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 19 de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências. Brasília, 2020e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114020.htm). Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 265, de 27 de junho de 2022**. Regulamenta a Avaliação Externa Virtual *in Loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e da avaliação das Escolas de Governo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120, p. 42, 28 jun. 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022b.

BRZEZINSKI, I. **Política**: conceito bastante complexo. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2016.

BRZEZINSKI, I. **Política em Marx**: concepções em alguns escritos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-11. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompletos01.htm>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/5NFc5q49QjdB79GY9svbTdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2023.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. Este artigo foi elaborado como fundamentação da minha exposição sobre “Método Científico”, seminário de Metodologia e Estatística, PUC/RJ, 19/01/1971. Disponível em: <https://observare.slg.br/wp-content/uploads/2020/08/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Os Técnicos de 2º Grau Frente à Reconversão Produtiva**. 1998. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 1998.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A revolta camponesa de Formoso e Trombas**. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi/coedição com a Fundação Maurício Grabois, 2014.

CATANI, Alfredo; OLIVEIRA, João F. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática. 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 24 maio 2022.

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

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Greive Cynthia (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 maio 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 199-245.



DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2009.

DEL BIANCO, Rita de Cassia Rodrigues; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Trabalho docente, ultra neoliberalismo financeirizado e digital: aproximações conceituais. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021. Belém (PA). **Anais [...]**. Belém (PA): ANPEd, 2021. 9143 - Resumo Expandido - Trabalho; GT09 - Trabalho e Educação. Disponível: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_44\\_23](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_44_23). Acesso em: 18 out. 2021.

DEL BIANCO, Rita de Cássia Rodrigues; CARNEIRO, Maria Esperança F. Perspectivas da avaliação, da cultura e da avaliação na base da cultura escolar. **Fronteiras: Journal of Social Technological and Environmental Science**, v. 11, n. 4, p. 304-16, 2022. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/6566>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José Avaliação Da Educação Superior Regulação e Emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 11 mar. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4trQr3brp3FM4XRvp96ZHqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **EccoS revista científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, julho, p. 67-93, 2008b. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1353>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008c. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011> Acesso em: 12 abr. 2022.

DIEESE. Boletim emprego em pauta. **Dieese**, n. 21, jun. 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2021/boletimEmpregoemPauta21.html>. Acesso em: 5 ago. 2023.

DIEESE. Boletim especial 8 de março Dia da Mulher. **Dieese**, mar. 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023/index.html?page=1>. Acesso em: 5 ago. 2023.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Ed. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGnScr5MgYbHK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2020.

DOWBOR, Ladislau. **Contas públicas: entenda a farsa**. 5 de março de 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/contas-publicas-entenda-a-farsa/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FIES. **O que é o Fies**. 201-. Disponível: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 8 ago. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. Integra da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jun. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em: 28 out. 2022.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Empresários mais ricos do Brasil: a ignorância, o cinismo e a ganância que matam. **Espaço e Economia Revista Brasileira de Geografia Econômica**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 17, p.1-9, 2020. Disponível: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/10852>. Acesso em: 30 set. 2021.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. *In*: GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: GENTILI, Pablo. (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOIÁS. **Goiás em Dados 2017**. Instituto Mauro Borges, 2017. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/goias-em-dados/godados2017.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino Superior**. 11. ed. 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/regioes/centro-oeste/goias/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, Roberto. A destruição da educação, da ciência e da cultura pelo governo Bolsonaro. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 1 out. 2019. Significados de uma cruzada fundamentalista. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-destruicao-da-educacao-da-ciencia-e-da-cultura-pelo-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 5 ago 2023.

LEHER, Roberto. Guerra cultural e universidade pública *In*: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Paulo: Diagrama Editorial, 2020. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LEHER, Roberto. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, v. 13, n. 1, p. 9-29, 2021. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43851>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia covid 19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, 2022. Disponível em <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/issue/view/856>. Acesso em: 15 maio 2023.

LIMA NETTO, Aristóteles Mesquita de Lima; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes **Retrocesso democrático: degradação das políticas públicas da Educação Superior e Pós-graduação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2017. Cap. IV. p. 95-100.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p.875-892, out.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2022.

MANCEBO, Deise; ROCHA, Marisa Lopes da. Avaliação na educação superior e trabalho docente. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 55-75, jun. 2002. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072002000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 mar. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. (Escrito por Marx em abril de 1849. Publicado na Neue Rheinische Zeitung. Presente tradução na versão das *Obras Escolhidas de Marx e Engels*. Edição em português da Editorial Avante. Traduzido do Alemão.) Lisboa: Avante, 1982. t.1, p.142-177.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. 3. ed. Lisboa: Avante, 2018.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 141-160, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400007>. Acesso em: 2 de jun. 2023.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança F.; AFONSO, Lucia Helena Rincon. Pareceria público-privado na educação: um olhar no estado de Goiás. **Fragmentos de Cultura**, v. 29, p. 7-15, 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7423>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 83-104, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639642/7210>. Acesso em: 2 de jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62691>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. 20, p. 296.

OLIVEIRA, Antônio Evaldo. **O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (ENADE) na percepção dos coordenadores de cursos de licenciaturas da PUC-Goiás**: repercussões e resultados. 2019. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades: Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Márcio. **A devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020. p. 207-228.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Prefácio. *In*: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2018. p.11-16.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2021.

PERONI, Vera; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.831>. Acesso em: 08 ago. 2021.

POCHANN, Márcio. Os trabalhadores na regressão neoliberal. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHANN, Márcio (orgs.) **A devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional

dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

RODRIGUES, Rubens Luiz. As atuais condições da Educação Superior no Brasil – Entrevista com Roberto Leher. **Revista Libertas**, v. 21, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/36252>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula “provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H9JCnJBfDmwgBDc7hbqV43y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 mar 2021.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro. **NUPEB**, Documento de Trabalho, São Paulo, v. 8, p. 91, 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 4 mar 2021

SANFELICE, José Luiz. A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2017. Cap. IV. p. 95-100.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, L. R. O; OLIVEIRA, B. S. Goiás em dados 2022. / Bernard Silva de Oliveira; Lorenna Rodrigues de Oliveira Santos – Goiânia: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, 2022

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2017. Cap. I. p. 31-46.

SEKI, Allan Kenji. **O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990-2018)** [recurso eletrônico]. Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2021.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, pp. 61-88, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 4 mar 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 105,

jan./mar. 1967. p.55-67. Disponível em:

<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/aspectos.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Biografia**. 25 jun. 2019. Disponível em:

<https://www.canalciencia.ibict.br/ciencia-brasileira-3/notaveis/303-anisio-teixeira>.

Acesso em: 20 jun. 2021.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo**

**Educacional**, Curitiba, PUC-PR, v. 2, n. 3, jan./jun. 2001, p. 171-181. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa sob o título: **Avaliação Institucional e Trabalho Docente no Ensino Superior Privado**. Meu nome é Rita de Cássia R. Del Bianco, sou Doutoranda em Educação pelo Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás sob a orientação da Professora Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH), Rua 227, Quadra 66, Quadra 14E, n. 119, 5º. Andar Setor Leste Universitário, CEP 74605-080 – Goiânia – Goiás, telefone (062) 3946-1674 ou através do *e-mail* ([pos.edu@pucgoias.edu.br](mailto:pos.edu@pucgoias.edu.br)). Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, via *e-mail* ([cep@pucgoias.edu.br](mailto:cep@pucgoias.edu.br)), telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, n. 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

A sua participação levará em média 12 (dez) minutos e consistirá na resposta a um questionário objetivo que abordará aspectos sociodemográficos, profissionais, condições de trabalho, compreensão sobre o processo de avaliação institucional em sua instituição e as demandas pedagógicas decorrentes desse processo no trabalho docente. Como medidas de sigilo, seguiremos as regras e normas praticadas pelo Google forms (<https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR>) no uso dessa ferramenta para o questionário, no entanto, há o risco relacionado ao uso da internet. Como forma de promover a máxima proteção, asseguramos que informações não fornecidas pelo participante (por exemplo, IP) não serão acessadas pelo pesquisador.

A presente pesquisa não prevê nenhum dano à sua saúde. A participação nas atividades deste projeto trará poucos riscos para você. Poderá existir algum constrangimento para responder ao questionário. Para tanto, será mantido sigilo das respostas, assim como o



anonimato. Será garantida a sua autonomia para, caso seja de seu interesse, interromper sua participação nesta pesquisa a qualquer momento. Para isso, solicita-se que seja enviado um *e-mail* para o pesquisador responsável solicitando seu desligamento, sem a necessidade de expressar o motivo.

Esta pesquisa trará como benefícios investigar e compreender em que compreender quais são os efeitos de uma política de avaliação institucional sob ótica da responsabilização que tencionariam o trabalho docente no ensino superior privado, no que se refere à elaboração do planejamento; as alterações curriculares dos cursos, as cargas horárias destinadas à obtenção de ações que aproximam os estudantes a um padrão de conhecimento específico para atingir resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala.

Você não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração para participar. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. A coleta do *e-mail* ocorrerá como forma de viabilizar o envio de uma cópia de suas respostas para que possa armazená-las. Você só poderá responder este questionário uma única vez. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderá interromper a entrevista a qualquer momento e essa decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo.

Uma via deste documento está disponível para você, basta fazer o *download* do arquivo..

Após ter recebido tais esclarecimentos e as informações sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, você deve clicar na opção CONCORDO que você será direcionado para o questionário. Caso contrário, clique em NÃO CONCORDO que encerraremos.

( ) concordo      ( ) não concordo

## Apêndice B - Questionário

Este questionário faz parte de uma pesquisa empírica que integra o Projeto de Pesquisa para Tese de Doutorado, no Programa de Doutorado em Educação da PUC, na linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais, cujo tema é **Avaliação Institucional e o trabalho docente no ensino superior privado**. A sua participação é muito importante e informamos que você não precisa se identificar, pois as análises serão realizadas a partir do conjunto dos questionários respondidos e não das respostas individuais por professores e professoras que atuam na graduação de diferentes Instituições Ensino Superior Privado (IES). Este instrumento terá como base os resultados das respostas de professores e professoras pesquisados para subsidiar o objetivo desta tese que é de investigar e analisar de que maneira o processo de avaliação institucional, o Enade, vem impactando a realidade contraditória do trabalho docente alterando a sua dinâmica e a sua organização no ensino superior privado.

<b>DADOS BÁSICOS (PESSOAIS, FORMAÇÃO, VÍNCULO PROFISSIONAL)</b>
---

1. **Formação (graduação e pós-graduação):** Graduação: curso de \_\_\_\_\_
2. **Qual é o tipo de categoria administrativa da instituição que se formou na graduação?**  
 Pública     Privada
3. **Qual é o tipo de categoria administrativa da instituição que se formou na pós-graduação *lato sensu*?**  
 Pública     Privada
4. (No caso de ter formação *stricto sensu* – Mestrado) Qual é o tipo de categoria administrativa da instituição que se formou ?  
 Pública     Privada
5. (No caso de ter formação *stricto sensu* – Doutorado) Qual é o tipo de categoria administrativa da instituição que se formou?  
 Pública     Privada
6. **Idade:** \_\_\_\_\_ anos
7. **Sexo:**  
 Masculino     Feminino     prefiro não declarar
8. **Como você se considera:**  
 negro  
 pardo  
 branco  
 índio  
 outros  
 não respondeu
9. **Tem vinculação ao sindicato ou à entidade de classe?**  
 sim     não     prefiro não informar
10. **Tempo de atuação no ensino superior em anos:**  
 até 3 anos

- 4 a 10 anos  
 11 a 25 anos  
 acima de 26 anos

**11. Tipo de Instituição em que atua:**

- Universidade Privada    Centro Universitário Privado    Faculdade Privada

**12. Qual é o atual Conceito da Instituição (C.I)**

- 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) ( ) não sei informar

**13. O(s) curso(s) que você atua na instituição é(são):**

- Licenciatura  
 Bacharelado  
 Tecnólogo  
 Licenciatura e ( ) Bacharelado  
 Bacharelado e ( ) Tecnólogo

**14. Qual é o Conceito do Curso (CC) em que você atua:**

- 1 ( )  
 2 ( )  
 3 ( )  
 4 ( )  
 5 ( )  
 não sei informar

**15. Qual o tipo de vínculo que você tem com a instituição?**

- contrato pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)  
 concursado com CLT  
 contrato pela CLT temporário  
 estatutário  
 prefiro não informar

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – SINAES/ENADE**

**16. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado em 2004, incluindo a implantação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Assinale o item que mais indica a sua percepção em relação ao sistema de nacional de avaliação (Sinaes/Enade).**

- Conheço em linhas gerais a legislação e tenho ciência de seus objetivos junto ao processo de avaliação institucional e autoavaliação nas instituições de ensino superior.  
 Conheço detalhadamente a legislação, bem como seus objetivos junto ao processo de avaliação institucional e autoavaliação nas instituições de ensino superior.  
 Conheço parcialmente a legislação e seus objetivos junto ao processo de avaliação institucional e autoavaliação nas instituições de ensino superior.  
 Não tenho conhecimento suficiente para compreender a legislação e seus objetivos junto ao processo de avaliação institucional e autoavaliação nas instituições de ensino superior.

**17. O objetivo do Enade é aferir o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**18. Há mecanismos de controle sobre as atividades desenvolvidas no(s) curso(s) em que você trabalha a favor de um resultado satisfatório nas avaliações dos cursos.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**19. O currículo do curso graduação na instituição em que você trabalha é repensado, a partir dos resultados de cada ciclo do Enade.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**20. Existe em sua instituição um trabalho pedagógico desenvolvido com objetivo de conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação do Enade.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**21. As avaliações de aprendizagem em forma de prova, no curso em que você atua, tem seguido realizadas na lógica da avaliação feita pelos estudantes no Enade.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**22. Na instituição em que você trabalha existe na prática pedagógica momentos dedicados, exclusivamente, para desenvolver atividades cujo foco é trabalhar conceitos, conteúdos, habilidades e competências exigidas pela avaliação do Enade.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**23. A avaliação institucional, Enade, tem promovido mudanças na coordenação do seu curso e nas demais instâncias administrativas da sua instituição.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro

**24. Os resultados do Enade são utilizados pelos docentes e gestores na promoção de ações de melhoria da qualidade dos cursos de graduação.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

#### **RELAÇÕES ENTRE TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL/ENADE**

**25. Existe uma definição específica da carga horária de trabalho do docente para atender às exigências do processo de avaliação institucional.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**26. Existe alteração do planejamento de sua(s) disciplina(s), além da demanda cotidiana de trabalho, para tratar dos conteúdos específicos direcionados aos objetivos do Enade.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**27. Os professores recebem incentivos e mecanismos que levam à meritocracia em atividades pedagógicas direcionadas aos objetivos do Enade.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**28. O currículo previsto no Projeto Pedagógico do Curso tem sofrido modificações permanentes para obtenção de resultados favoráveis no Enade junto ao curso de graduação.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**29. Existe movimento de discussão com seus pares, a fim de mobilizar para o estabelecimento de resistência aos processos de avaliação institucional, o Enade, em sua instituição.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**30. Representa um mecanismo de controle e regulação da educação superior com orientações de neoliberais e direcionamento de resultados para adequação dos currículos ao mercado de trabalho.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**31. O ano de 2020 foi atípico nas instituições superiores e devido à pandemia causada pelo SARS-CoV-2/2019 o Enade foi adiado. A instituição deixou de desenvolver atividades sobre a avaliação do Enade.**

A: Concordo totalmente /B: Concordo/ C: Discordo /D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

**32. Você teria interesse em participar de uma entrevista com a pesquisadora? Se concordar, deixe o seu e-mail de contato.**

## ANEXO

## Anexo 1 – Instituições de ensino superior, no município de Goiânia (2022)

Razão Social	Natureza Jurídica	Instituição (IES)	Sigla	Endereço Sede	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	Categoria Administrativa	Data do Ato de Criação da IES	CI	Ano CI	CI-EaD	Ano CI-EaD	IGC	Ano IGC	Situação da IES
CENTRO EDUCACIONAL ALVES FARIA LTDA.	Privada com fins lucrativos	CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA (UNIALFA)	UNIALFA	Avenida Perimetral Norte - 4.129 - CEP: 74445-190 - Vila João Vaz	Goiânia	GO	Centro Universitário	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	31/03/2000	3	2015	4	2021	3	2019	Ativa
SOCIEDADE DE EDUCACAO E CULTURA DE GOIAS S/C LTDA	Privada com fins lucrativos	Centro Universitário Araguaia (UNIARAGUAIA)	UNIARAGUAIA	Avenida T-10 - 1047 - CEP: 74223-060 - Setor Bueno	Goiânia	GO	Centro Universitário	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	09/04/2001	5	2019	4	2015	3	2019	Ativa
CENTRO TECNOLÓGICO CAMBURY LTDA	Privada com fins lucrativos	Centro Universitário Cambury (UniCambury)	UniCambury	Avenida C 07 - 1094 - CEP: 74410-220 - Setor Sol Nascente	Goiânia	GO	Centro Universitário	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	29/07/1998	4	2018	4	2019	3	2019	Ativa
ASSOBES ENSINO SUPERIOR LTDA.	Privada com fins lucrativos	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÂNIA (UNICEUG)	UNICEUG	Avenida T-2 - 1993 - CEP: 74215-010 - Setor Bueno	Goiânia	GO	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	20/07/1987	4	2019	-		3	2019	Ativa
SOCIEDADE ANHANGUERA DE ENSINO LTDA	Privada com fins lucrativos	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS (UNIGOIÁS)	UNIGOIÁS	Avenida João Cândido de Oliveira - 115 - CEP: 74423-115 - Cidade Jardim	Goiânia	GO	Centro Universitário	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	12/02/1973	4	2019	4	2015	3	2019	Ativa
SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO DE SA LTDA	Privada com fins lucrativos	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE GOIÁS (ESTÁCIO GOIÁS)	ESTÁCIO GOIÁS	Avenida Goiás - 2151 - CEP: 74063-010 - Setor Central	Goiânia	GO	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	14/05/2004	4	2021	-		3	2019	Ativa

DINAMICA E ASSESSORIA E CONSULTORIA EMPRESARIAL EIRELI	Privada com fins lucrativos	Centro Universitário FACUNICAMPS (FACUNICAMPS)	FACUNICA MPS	Rua 210 - 386 - CEP: 74535-280 - Setor Coimbra	Goiânia	GO	Centro Universitário	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	26/08/2004	4	2020	4	2018	4	2019	Ativa
UNIAO SUL-AMERICANA DE EDUCACAO LTDA	Privada com fins lucrativos	Centro Universitário Sul-Americana (UNIFASAM)	UNIFASAM	Br 153 - S/N - CEP: 74850-370 - Jardim da Luz	Goiânia	GO	Centro Universitário	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	24/08/2001	5	2021	4	2019	3	2019	Ativa
SBCE - SOCIEDADE BRASILEIRA DE CULTURA E ENSINO SUPERIOR LTDA - ME	Privada com fins lucrativos	ESCOLA SUPERIOR ASSOCIADA DE GOIÂNIA (ESUP)	ESUP	Avenida Antonio Fidélis - 515 - CEP: 74840-090 - Parque Amazônia	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	12/08/2004	4	2016	-		2	2019	Ativa
ABC CENTRO DE ESTUDOS LTDA	Privada com fins lucrativos	Faculdade ABC de Goiânia (FABC)	FABC	Rua dos Buritis - 25 - CEP: 74360-250 - Jardim Vila Boa	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	12/04/2017	3	2016	-		-		Ativa
ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Civil	FACULDADE ANHANGUERA DE GOIÂNIA	-	Avenida Mutirão - S/N - CEP: 74215-240 - Setor Bueno	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	28/07/2009	4	2015	-		2	2019	Ativa
ORGANIZACAO CULTURAL EDUCACIONAL FILANTROPICA	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	FACULDADE ASSEMBLEIANA DO BRASIL	-	Rua Florianópolis - 220 - CEP: 74553-520 - Vila Paraíso	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	28/11/2002	3	2015	4	2018	3	2019	Ativa
SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCACAO E CULTURA EIRELI	Privada com fins lucrativos	FACULDADE BRASILEIRA DE EDUCACAO E CULTURA (FABEC BRASIL)	FABEC BRASIL	Avenida Paranaíba - 374 - CEP: 74020-010 - Setor Central	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	14/06/2005	3	2015	-		2	2019	Ativa
BOA SORTE SABEDORIA PROSPERIDADE	Privada com fins lucrativos	Faculdade BSSP	-	Avenida Hamburgo - 254 - CEP:	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior /	Privada	Privada com fins lucrativos	06/02/2017	3	2016	4	2021	-		Ativa

SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA				74330-340 - Jardim Europa				Presencial - Superior										
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS E FORMAÇÃO INTEGRADA LTDA - ME	Privada com fins lucrativos	FACULDADE CEAFI	-	Rua T 28 - 1806 - CEP: 74215-040 - Setor Bueno	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	10/09/2018	3	2017	-	-			Ativa
CENBRAP - CENTRO BRASILEIRO DE POS GRADUAÇÕES LTDA	Privada com fins lucrativos	Faculdade CENBRAP (CENBRAP)	CENBRAP	Rua T 36 - 3182 - CEP: 74223-052 - Setor Bueno	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	10/09/2018	3	2018	4	2020	-		Ativa
CGESP ASSESSORIA E CONSULTORIA EDUCACIONAL EIRELI	Privada com fins lucrativos	FACULDADE CGESP GOIANIA (FAC CGESP)	FAC CGESP	Avenida A - 490 - CEP: 74335-200 - Setor Oeste	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	16/05/2011	3	2017	3	2018	3	2019	Ativa
FUNDAÇÃO TIRADENTES	Privada sem fins lucrativos	Faculdade da Polícia Militar (FPM)	FPM	Rua 10 - s/n - CEP: 74120-020 - Setor Oeste	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	12/04/2017	4	2016	4	2020	-		Ativa
ATAME EDUCACIONAL LTDA - EPP	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Civil	FACULDADE DE DIREITO ATAME (ATAME)	ATAME	Avenida República do Líbano - 1551 - CEP: 74115-030 - Setor Oeste	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	03/06/2019	4	2018	-	-			Ativa
CENTRO TECNOLÓGICO DELTA LTDA - ME	Privada com fins lucrativos	FACULDADE DELTA (FACULDADE DELTA)	FACULDADE DELTA	Avenida São Carlos - 911 - CEP: 74333-020 - Jardim Planalto	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	22/11/2007	4	2019	3	2020	3	2019	Ativa
SERVICO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL SENAI	Privada sem fins lucrativos	FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL (FATESG)	FATESG	Rua 227-A - 95 - CEP: 74610-060 - Setor Leste Universitário	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	26/01/2005	4	2018	5	2021	3	2019	Ativa
SERVICO NACIONAL DE APRENDIZAGEM	Privada sem fins lucrativos	FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI ÍTALO	FATECIB	Armogaste J. Silveira - 612 - CEP: 74560-	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	26/01/2005	4	2018	-		3	2016	Ativa



INDUSTRIAL SENAI		BOLOGNA (FATECIB)		020 - Setor Centro Oeste														
GRACIOSO EDUCACIONAL LTDA	Privada com fins lucrativos	FACULDADE ESAMC GOIÂNIA (ESAMC GOIÂNIA)	ESAMC GOIÂNIA	Rua F 29 - QD 149 - CEP: 74350-220 - Setor Faicalville	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	10/02/2020	3	2018	-	-	-	-	Ativa
PIOVESAN E ROCHA EMPREENDIMEN TOS EDUCACIONAIS LTDA	Privada com fins lucrativos	Faculdade ÉSPER (ÉSPER)	ÉSPER	Avenida Tocantins, Esquina com a Rua 2 - 196 - CEP: 74015-005 - Setor Central	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	07/03/2022	4	2021	-	-	-	-	Ativa
INSTITUTO PROJECAO - INPRO LTDA	Privada com fins lucrativos	FACULDADE INPRO (FACINPRO)	FACINPRO	Rua 88 - 25 - CEP: 74085-115 - Setor Sul	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	30/12/2021	4	2021	-	-	-	-	Ativa
INSTITUTO IES LTDA	Privada com fins lucrativos	Faculdade Instituto de Ensino Superior (FACIES)	FACIES	Rua 90 - 460 - CEP: 74093-020 - Setor Sul	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	14/07/2021	5	2020	-	-	-	-	Ativa
INSTITUTO HEALTH - ITH EIRELI	Privada com fins lucrativos	FACULDADE ITH (ITH)	ITH	Rua 203 - 344 - CEP: 74603-060 - Setor Leste Universitário	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	12/04/2022	4	2021	5	2021	-	-	Ativa
FUNDACAO EDUCACIONAL DE GOIAS	Privada sem fins lucrativos	FACULDADE LIONS (FAC-LIONS)	FAC-LIONS	Alameda dos Bambus - - CEP: 74681-210 - Sítio de Recreio Mansões Bernardo Sayão	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	24/08/2001	4	2019	4	2019	3	2019	Ativa
CENTRO DE ENSINO NOROESTE LTDA - ME	Privada com fins lucrativos	FACULDADE NOROESTE (FAN)	FAN	Avenida Mangalô - 2385 - CEP: 74085-010 - Morada do Sol	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	17/11/2008	4	2014	4	2019	4	2019	Ativa
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA DE GOIANIA EIRELI	Privada com fins lucrativos	FACULDADE PADRÃO (PADRAO)	PADRAO	Avenida Anhanguera Esq. com rua do Algodão - 105 - CEP: 74430-010 - Rodoviário	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	24/12/1998	3	2011	-	-	3	2019	Ativa

PREMIER EDUCACIONAL LTDA	Privada com fins lucrativos	Faculdade Premier (PREMIER)	PREMIER	Rua Araçonga - 198 - CEP: 74360-210 - Jardim Vila Boa	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	06/06/2022	4	2021	-	-	-	Ativa
SERVICO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC	Privada sem fins lucrativos	Faculdade SENAC Goiás (FacSenacGO)	FacSenacGO	Avenida Caiapó - 41/43/45/47/49 - CEP: 74672-400 - Santa Genoveva	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	25/01/2007	4	2018	-	3	2019	Ativa
HRN PARTICIPACOES LTDA	Privada com fins lucrativos	Faculdade Sensu (FAS)	FAS	Rua 3 - 860 - CEP: 74023-010 - Setor Central	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	08/03/2018	3	2016	4	2018	-	Ativa
CENTRO TECNICO DE ENSINO PROFISSIONAL LTDA - ME	Privada com fins lucrativos	Faculdade Tecnológica Falcão (FTF)	FTF	Rua 17 - S/N - CEP: 74140-050 - Setor Oeste	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	17/12/2018	3	2017	-	-	-	Ativa
DINAMICA ADMINISTRACAO CONSULTORIA & GESTAO S/S LTDA	Privada com fins lucrativos	Faculdade Unida de Campinas Goiânia - FACUNICAMPS GOIÂNIA (FACUNICAMPS)	FACUNICAMPS	Rua 234, 371 - CEP: 74535-040 - Setor Coimbra	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	25/11/2015	4	2020	5	2018	-	Ativa
SER EDUCACIONAL S.A.	Privada com fins lucrativos	Faculdade Univeritas Universus Veritas de Goiânia (VERITAS GOIÂNIA)	VERITAS GOIÂNIA	Rua 05 - 202 - CEP: 74560-469 - Centro	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	14/09/2017	4	2015	-	-	-	Ativa
IBC - INSTITUTO DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA LTDA - EPP	Privada com fins lucrativos	Instituto Brasileiro de Coaching (IBC)	IBC	Avenida Professor Venerando de Freitas Borges - 815 e compl - CEP: 74673-010 - Setor Jaó	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	04/11/2019	5	2018	5	2021	-	Ativa
UNIAO BRASIL CENTRAL DE EDUCACAO E ASSISTENCIA	Privada sem fins lucrativos	INSTITUTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA DE GOIÁS (IFITEG)	IFITEG	7a Avenida - 531 - CEP: 74603-030 - Setor Leste Universitário	Goiânia	GO	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	05/08/2008	2	2018	-	3	2019	Ativa

IPOG - INSTITUTO DE POS- GRADUACAO & GRADUACAO LTDA	Privada com fins lucrativos	IPOG - INSTITUTO DE PÓS- GRADUAÇÃO & GRADUAÇÃO (IPOG)	IPOG	Rua T - 55 - S/N - CEP: 74215-170 - Setor Bueno	Goiânia	GO	Faculdade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada com fins lucrativos	18/09/2009	4	2014	5	2016	4	2019	Ativa
SOCIEDADE GOIANA DE CULTURA	Privada sem fins lucrativos	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC GOIÁS)	PUC GOIÁS	AVENIDA UNIVERSITÁ RIA - 1440 - CEP: 74605- 010 - SETOR UNIVERSITÁ RIO	Goiânia	GO	Universid e	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	17/10/1959	4	2009	4	2013	3	2019	Ativa

Fonte: e-MEC (Brasil, 2022).