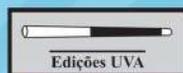


Organizadoras

Rejane Maria Gomes da Silva e Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

A expansão do ensino superior em debate





Prof. Rejane Maria Gomes da Silva

Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), graduação em Curso Especial de Formação Pedagógica - Licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Mestrado em Gestão pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú, onde atualmente é Diretora Adjunta do Centro de Filosofia, Letras e Educação (CENFLE). Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Extensão Universitária, Educação, Gestão Escolar, Ensino Superior, Gestão Democrática e Pedagogia Universitária.



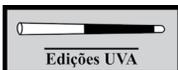
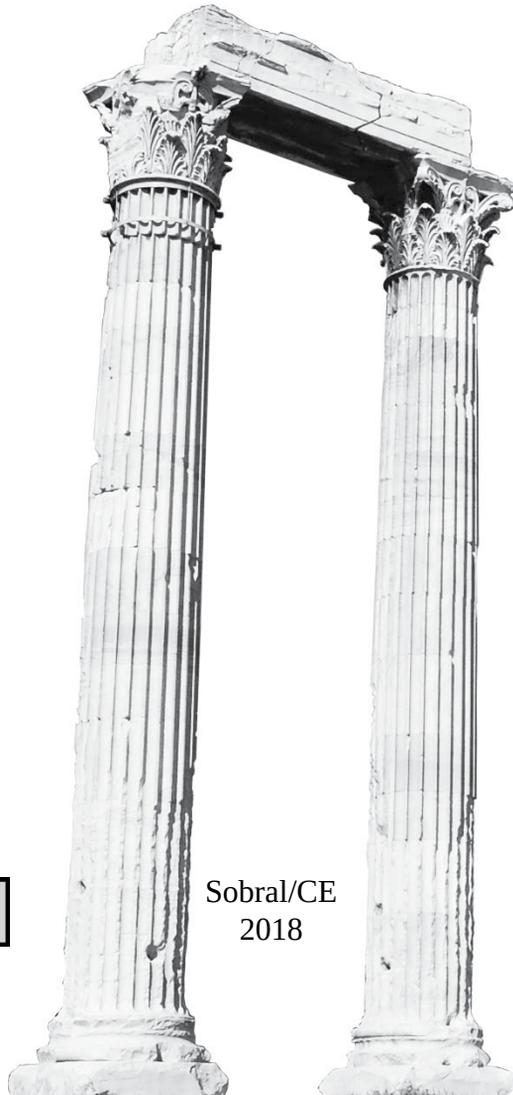
Prof. Virginia Célia Cavalcante de Holanda

Graduada e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou Estágio Pós-Doutoral na linha de Pesquisa Dinâmica urbana e regional junto ao Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde desenvolveu pesquisa sobre: “O Papel da Interiorização do Ensino Superior no espaço Urbano e Regional das cidades médias do Nordeste Brasileiro.” É Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Geografia da UECE e Professora Associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral-CE, onde ingressou por meio de concurso público em 1995, sendo coordenadora do Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG/UVA) no período de 2012 a 2016. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana e Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: Cidades Médias, Circuitos Espaciais da Economia Urbana e Ensino de Geografia.

Organizadoras

Rejane Maria Gomes da Silva e Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

A expansão do ensino superior em debate



Sobral/CE
2018



A expansão do ensino superior em debate

© 2018 copyright by Rejane Maria Gomes da Silva e Virgínia Célia Cavalcante de Holanda (Orgs.)

Impresso no Brasil/Printed in Brasil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional



Av. da Universidade, 850 - Campus da Betânia - Sobral - CE
CEP 62040-370 - Telefone: (88) 3611.6613

Filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Reitor

Fabianno Cavalcante de Carvalho

Vice-Reitora

Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque

Diretora das Edições UVA

Maria Socorro de Araújo Dias

Conselho Editorial

Maria Socorro de Araújo Dias (Presidente)
Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque
Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo

Ana Iris Tomás Vasconcelos
Carlos Augusto Pereira dos Santos
Claudia Goulart de Abreu
Eneas Rei Leite
Francisco Helder Almeida Rodrigues
Israel Rocha Brandão
Maria Adelanete Monteiro da Silva
Maria Amélia Carneiro Bezerra
Maria José Araújo Souza
Maria Somália Sales Viana
Maristela Inês Osawa Vasconcelos
Raquel Oliveira dos Santos Fontinele
Simone Ferreira Diniz
Renata Albuquerque Lima
Tito Barros Leal de Ponte Medeiros
Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

Catálogo

Neto Ramos CRB 3/1374



Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1328
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 99784.2222 / 9 9846.8222
sertaocult@gmail.com / mammarco@gmail.com

Conselho Editorial

Adriana Brandão Nascimento Machado
Carlos Augusto P. dos Santos
Isorlanda Caracristi
Nilson Almino de Freitas
Regina Celi Fonseca Raick
Telma Bessa Sales
Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

Revisão

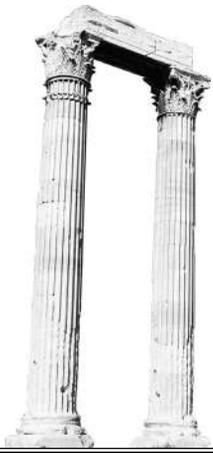
Antonio Jerfson Lins de Freitas

E96 A expansão do ensino superior em debate / Rejane Maria Gomes da Silva,
Virgínia Célia Cavalcante de Holanda (Orgs.). - Sobral: Edições UVA;
Editora Sertão Cult, 2018.
204 p.

ISBN: 978-85-9539-022-5 (Versão impressa/Edições UVA)
ISBN: 978-85-9539-023-2 (Versão E-book/Edições UVA)
ISBN: 978-85-67960-19-7 (Versão impressa/Sertão Cult)
ISBN: 978-85-67960-20-3 (Versão E-book/Sertão Cult)
Doi: 10.35260/67960203-2018

1. Ensino superior. 2. Desenvolvimento regional. 3. Cidades médias. 4.
Silva, Rejane Maria Gomes da. 5. Holanda, Virgínia Célia Cavalcante de.
I. Título.

CDD 378.81



APRESENTAÇÃO

Os textos reunidos nesta coletânea inserem-se no âmbito das reflexões sobre o crescimento e expansão das Instituições de Ensino Superior (IES). Objetivam especialmente difundir uma leitura geográfica em direção a esse tema. As IES tornaram-se uma variável importante no processo de dinamismo das cidades médias, com desdobramento no seu espaço urbano e regional, merecendo análises mais profundas.

Os dez artigos que compõem essa obra procuram desvelar, ainda que de forma prévia, as teias que vão sendo estabelecidas no território com a ampliação desse nível de ensino, sobremaneira nas duas últimas décadas. Algumas das reflexões avançam sobre a questão da extensão universitária, como um dos tripés da universidade, em uma perspectiva mais transformadora. O livro é uma iniciativa das organizadoras, mas que se deve, sobretudo, às contribuições de professores e alunos.

A ideia do livro foi sendo gestada à medida que sentíamos a necessidade de comunicar os resultados das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento Urbano e Regional (GEPPUR/UVA) certificado pelo CNPq, voltado para o conhecimento geográfico da realidade, destacando-se, em especial, a pesquisa sobre a expansão do ensino superior nas cidades médias do Nordeste, que contou com a colaboração da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), a quem agradecemos pelo apoio financeiro imprescindível para a publicação desta coletânea.

Cabe-nos, portanto, apresentar os artigos divididos em duas partes, indicando os seus respectivos autores, salientando a riqueza das reflexões neles contidas e convidar o leitor a partilhar desta realização.

Na Parte I, são apresentados trabalhos desenvolvidos nas pesquisas *sobre as implicações do ensino superior no espaço urbano e regional, mais especificamente no Noroeste Cearense*, dentro do Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica (BPI/Fun-cap). Os artigos têm como referência as leituras dos lugares, reflexões desenvolvidas pelos bolsistas de Iniciação Científica e demais participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento Urbano e Regional (GEPPUR/UVA).

Na Parte II, os dois primeiros artigos realizam um debate sobre a extensão universitária, e na sequência mais quatro artigos sobre as novas dinâmicas do ensino superior no contexto atual. A Extensão Universitária vem ocupando em anos recentes papel de destaque dentro da Universidade, tornando-se indissociável da pesquisa e do ensino, mas foi necessário um longo processo para esse empoderamento. Nesse sentido, as pesquisadoras Rejane Maria Gomes da Silva, Adriana Campani e Paulina Maria Mendes Parente, no artigo “*Questões pertinentes à extensão universitária como pilar epistemológico da indissociabilidade na universidade*” contribuem para o debate. Em seguida, Maria do Socorro Sousa e Silva faz um recuo histórico sobre o nascedouro das experiências de extensão universitária e realiza uma síntese dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras, tendo como título “*A Extensão Universitária: Da Gênese aos Desafios do Presente*”.

Na sequência, Keila Andrade Haiashida realiza uma discussão sobre os aspectos do debate sobre os significados de uma cidade universitária, na perspectiva da cultura e do cotidiano, no artigo “*Uma Cidade Universitária no Sertão Central Cearense: Cultura e Cotidiano Acadêmico*”. Em seguida, Luís Carlos Batista Rodrigues e Antonio Cardoso Façanha enfocam como o ensino superior, juntamente com as demais atividades econômicas e de serviços relativas à oferta desse nível de ensino, são significativos na compreensão dos novos dinamismos no espaço urbano de Teresina, no Piauí. Essa análise é realizada no texto “*O Ensino Superior e a (Re)Produção do Espaço Urbano em Teresina-PI*”.

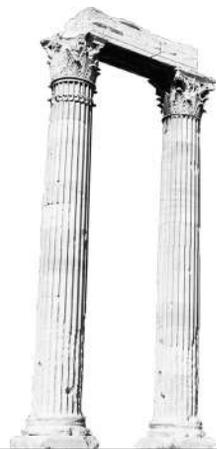
Os autores Antônio Adílio Costa da Silva e Luiz Antonio Araújo Gonçalves realizam uma leitura sobre as mudanças socioespaciais provocadas pela presença do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) na cidade de Crateús, com o artigo intitulado “*Os Rebatimentos socioespaciais da Instalação do Instituto Federal de Crateús-Ceará*”.

Fecha a coletânea o texto de Antonio Jerfson Lins de Freitas e Telma Bessa Sales, no qual os autores fazem uma leitura sobre as oscilações do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e suas implicações no Ensino Superior particular em Sobral. Abordam também aspectos relacionados às mudanças da paisagem de um bairro com a implantação de um centro universitário, com artigo intitulado “*O Fies e a inserção do Bairro Dom Expedito na dinâmica socioespacial da Educação Superior Sobralense*”.

Finalizamos esta breve apresentação agradecendo a todos os autores pela participação nesta coletânea e salientamos o empenho em contribuir com suas interpretações, sejam no campo das formulações teóricas, sejam no sentido de cooperar com a produção de mais leituras voltadas para a compreensão das questões inerentes à expansão do ensino superior.

Sobral-CE, Setembro de 2018.

As Organizadoras



SUMÁRIO

PARTE I

A expansão do ensino superior nas cidades médias do nordeste brasileiro / 7

Heronilson Pinto Freire e Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

A emergência das instituições de ensino superior em uma cidade média: um estudo das interações socioespaciais entre Ipu e Sobral, no Ceará / 29

Carlos Jorge Teixeira e Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

Sobral e seu espaço urbano e regional: repercussões do ensino superior na cidade de Pacujá-Ceará / 53

Breno de Abreu Lopes

O acesso ao ensino superior por jovens procedentes do distrito de Jaibaras/Sobral-Ceará / 65

Naiana Silva do Nascimento

As transformações na atuação do docente a partir da formação no ensino superior: um estudo no distrito de Arapá/Tianguá-Ceará / 79

Maria Cássia de Sá, Ernestina Nogueira Medeiros e Luciana Sá Cunha

PARTE II

A extensão universitária como pilar epistemológico da indissociabilidade na universidade / 95

Rejane Maria Gomes da Silva, Adriana Campani e Paulina Maria Mendes Parente

A extensão universitária: da gênese aos desafios do presente / 111

Maria do Socorro Sousa e Silva

Uma cidade universitária no sertão central cearense: cultura e cotidiano acadêmico / 129

Keila Andrade Haiashida

O ensino superior e a (re)produção do espaço urbano em Teresina-Piauí / 141

Luís Carlos Batista Rodrigues e Antonio Cardoso Façanha

A expansão dos Institutos Federais e os rebatimentos socioespaciais em Crateús, Ceará / 159

Antônio Adílio Costa da Silva e Luiz Antonio Araújo Gonçalves

O FIES e a inserção do Bairro Dom Expedito na dinâmica socioespacial da educação superior sobralense / 177

Antonio Jerfson Lins de Freitas e Telma Bessa Sales

Sobre os autores / 199



A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NAS CIDADES MÉDIAS DO NORDESTE BRASILEIRO

Heronilson Pinto Freire

Virginia Célia Cavalcante de Holanda

INTRODUÇÃO

As recentes dinâmicas associadas ao papel das Instituições de Ensino Superior (IES) no processo de desenvolvimento regional vêm ganhando cada vez mais destaque no âmbito das Ciências Sociais. A ampliação e interiorização do ensino superior tornam-se elementos importantes para o desenvolvimento das regiões e também fatores atrativos que redimensionam as relações intraurbanas e regionais nas cidades onde são instaladas.

Cabe salientar que no que se refere à educação superior no Brasil, os estudos e as pesquisas têm se dedicado especialmente ao desmantelamento desse nível de ensino no setor público, ou ainda à mercantilização da educação superior a partir do crescimento acelerado das IES privadas. Nossa intenção é discutir a problemática supracitada a partir de uma leitura de cunho geográfico capaz de interpretar a realidade em curso. Para tanto entendemos que a Geografia se forma como ciência na perspectiva de explicar as mudanças no espaço geográfico.

Dessa forma, as novas configurações do espaço e seu dinâmico processo de (re) estruturação tem nos desafiado a compreender os movimentos pelos quais se articulam as relações sociais e a complexa espacialidade resultante desses movimentos. A partir da expansão do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2005) podemos compreender a realidade geográfica dos lugares por meio dos usos atribuídos ao território.

Apoiamo-nos aqui na literatura geográfica para compreender que o território têm suas apropriações e usos diferenciados que se refletem na sua forma de organização e na expressão material das desigualdades e diferenças. Ao abordarmos o uso do território devemos atentar para as múltiplas variáveis que engendram esse processo e que se manifestam mediante as densidades técnicas e informacionais com intensidades, formas e conteúdos bastante diferenciados. Ao compreendermos que o capital se materializa nos lugares de forma seletiva, buscamos então elucidar como as modernizações se concretizam a partir dos diferentes usos do território.

A partir de uma leitura histórica dos usos do território podemos encontrar e reconhecer, em cada momento histórico, uma forma específica de adensamento das relações sociais, configuradas por heterogêneos e múltiplos processos espaciais. Partindo da análise de Santos (2002) podemos compreender que as diferenças apresentadas entre os lugares são históricas e que a variação da organização espacial é fruto de uma “acumulação desigual dos tempos” (SANTOS, 2009, p. 3).

Utilizando a perspectiva geográfica de análise partimos do pressuposto que o território brasileiro vivencia um intenso processo seletivo de modernizações territoriais. Para a presente pesquisa elencamos como variável importante para averiguar esse processo o crescimento e a expansão das IES, que nos últimos anos vem refletindo novas lógicas de funcionamento do conjunto dos lugares do território nacional. Como recorte espacial para entender essas dinâmicas elegemos as cidades médias nordestinas, que nos últimos anos vêm reafirmando seu papel regional a partir da consolidação da educação superior como um dos fatores que dinamizam esses espaços. Amorim ressalta que:

Adquirindo novas formas-conteúdos, o território exige, portanto, novos comportamentos em virtude das grandes possibilidades de produção e, sobretudo, da circulação de insumos, mercadorias, dinheiro, ideias, informações e conhecimentos, quer seja das ordens quer seja dos homens. Instituído-se processos modernizantes dialéticos, no e do território, e unificando o mercado, produzem-se espaços de fluidez, de forma que o consumo consolida-se em novos espaços territoriais, e a seletividade espacial para os investimentos empresariais mais poderosos ganham novos lugares, novas possibilidades (AMORIM, 2010, p. 38).

O desenvolvimento expressivo do número de IES no território brasileiro nas últimas décadas tem despertado a atenção de inúmeros pesquisadores nas mais diversas áreas do conhecimento. Esses pesquisadores têm se preocupado em compreender quais as causas e os impactos desse fenômeno sócio espacial. Nossa investigação caminha no sentido de desvelar os processos que no atual período fazem com que as IES se tornem um elemento importante no desenvolvimento da urbanização em especial nas cidades médias.

No presente, as cidades médias entram cada vez mais no movimento de especialização funcional dos lugares graças às possibilidades crescentes de troca (econômicas, culturais etc.). Nesse processo, segundo Santos (2008), crescem não só as grandes cidades, mas também as cidades médias. Nesse movimento, essas cidades atuam como dinamizadoras do território onde estão inseridas a partir de sua relação com o entorno numa perspectiva inter-regional.

Santos (2008) nos adverte que tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar, sendo este definido pela teia de relações (objetos e ações) que formam um contexto e modificam todas as variáveis que já existem. Diante disto, é de suma importância o reconhecimento dos novos papéis assumidos e desempenhados pelas cidades médias no atual período. Tor-na-se necessário identificar as novas funções urbanas e as interações espaciais resultantes desse movimento de interiorização do ensino superior nessas cida-des. Essas determinações nos ajudam a entender como as cidades médias se inserem na rede urbana a partir de seus aspectos funcionais e estruturais.

A partir dessas análises, buscamos articular o estudo das cidades médias, considerando como uma variável importante para compreender a produção do espaço dessas cidades e presença das IES. Tal perspectiva enseja uma discussão mais detalhada sobre o conceito de cidade média, bem como a sua nova confi-guração na rede urbana brasileira. Capturar esse movimento exige um esforço metodológico no sentido de estabelecer uma ligação entre a urbanização con-temporânea e a sua manifestação nas mais diversas escalas de análise.

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E SUAS DINÂMICAS TERRITORIAIS NO BRASIL E NAS CIDADES MÉDIAS

A efetivação de um estudo geográfico sobre as dinâmicas territoriais atrela-das à difusão do ensino superior nas cidades médias do Nordeste demanda a ex-plicitação de um referencial teórico e metodológico que justifique, por um lado, a sua necessidade, e de outro, que aponte as possibilidades de sua realização. Dessa maneira, dentre os principais conceitos e noções que sustentarão nossa reflexão, podemos citar: Território usado, Cidade Média, difusão das Institui-ções de Ensino Superior, Rede Urbana, Dinâmicas urbano-regionais.

O conceito inicial que aparece como relevante e possibilita densificar nossa análise sobre o objeto de estudo é o território, na perspectiva de Santos (2005) e Santos e Silveira (2000, 2001) em que ele aparece como gerador de neces-sidades de educação superior imprimindo lógica ao ritmo de crescimento, a distribuição espacial, a estrutura interna e condicionando a ação, cada vez mais racional e instrumental, dos agentes sociais responsáveis pela produção da geo-grafia do ensino superior.

Buscamos entender a territorialização da Educação Superior em nosso país e mais especificamente nas cidades médias nordestinas. Para tanto, corroboramos com a perspectiva de entender o território brasileiro como território usa-do¹. Amorim explicita esse recurso metodológico ao enfatizar:

1 “O território usado, visto como uma totalidade é um campo privilegiado para a análise, na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso”. (SANTOS, 1994, p. 257).

Como perspectiva metodológica, estamos vinculando a interpretação do território brasileiro, do território usado, compreendido como acúmulo de tempos correlacionados à indissociabilidade entre formas e conteúdos, fixos e fluxos, objetos e ações. É fundamental pensar o país a partir da noção de território usado porque é necessário ter bases territoriais explícitas para preparar os diferentes tipos de produção, que não se processam igualmente em todos os lugares. É salutar “dar voz ao território” para compreender o cotidiano dos lugares e, por conseguinte, dos conjuntos de lugares, que formam o território (SANTOS; SILVEIRA, 2010, p. 97).

Santos e Silveira (2000, 2001), em suas pesquisas sobre o território brasileiro propõem uma interpretação a partir dos elementos que passam a engendrar o funcionamento do território no período atual: a ciência, a tecnologia e a informação. Dessa forma, entendemos que o fenômeno da expansão do ensino superior só pode ser compreendido através da apreensão dos processos socioespaciais que definem o presente período histórico. Ao tratar sobre períodos, Santos e Silveira destacam:

Períodos são pedaços de tempo definidos por características que interagem e asseguram o movimento do todo. Mas essa interação se faz segundo um controle que assegura uma reprodução ordenada das características gerais, isto é, segundo uma organização. É a falência desta última, açoitada por uma evolução mais brutal de um ou de diversos fatores, que desmantela a harmonia do conjunto, determina a ruptura e permite dizer que se entrou em um novo período (2001, p. 24).

Amorim (2010), tendo como base os autores já mencionados, realiza uma periodização² em que destaca três momentos, ou como na proposta de Santos e Silveira (2001), três meios geográficos onde se materializou a expansão do ensino superior no território brasileiro.

O primeiro período refere-se aos movimentos iniciais do ensino superior no território “quando se tem um meio geográfico parcamente transformado pela ação humana, e que aos poucos vai sendo dotado de intencionalidades pela força da exploração...” (AMORIM, 2010, p. 99). O segundo momento tem como características a mecanização do território que passa a ser dotado de técnicas que possibilitam a difusão dos chamados sistemas técnicos³ de engenharia. Nesse contexto, temos a criação de algumas IES isoladas no Brasil.

2 “Periodização é uma ferramenta teórico-metodológica que permite uma compreensão tanto das descontinuidades temporais quanto dos usos do território, e, por conseguinte, da empirização das relações socioespaciais” (AMORIM, 2010, p. 98).

3 Segundo Santos (2002, p.177) “os sistemas técnicos envolvem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionar os homens entre eles, formas de informação, formas de discurso e interlocução”.

Por fim, o terceiro período corresponde à emergência do meio técnico-científico-informacional onde o ensino, a pesquisa e a informação já apontam como importantes na divisão social do trabalho em algumas parcelas selecionadas do território nacional. Nesse período também ocorre o aumento substancial das IES no país, tanto na esfera pública quanto na particular.

Quando tratamos da periodização acima descrita, pretendemos entender a formação socioespacial brasileira tendo como principal evento a difusão das IES no território brasileiro, não esquecendo os contextos que variam suas escalas de influência em cada período analisado. Salientamos que nos deteremos principalmente no terceiro momento da periodização proposta.

Ao analisarmos o par cidade e urbanização devemos levar em consideração a essência real que essa relação traduz, para não correremos o risco de realizarmos interpretações vazias, como adverte Spósito:

[...] o fato de que a urbanização é um processo e a cidade, uma forma espacial não deve nos levar à concepção estatística da realidade urbana, a partir da qual a leitura da cidade deve ser feita através de sua morfologia, e a da urbanização através de seu processo. É apenas na relação entre o processo e a forma engendrada que podemos compreender como um dado arranjo sócio-espacial é, ao mesmo tempo, produto e produtor da realidade (1999, p. 86).

Assim, temos a urbanização como um fenômeno histórico de concentração populacional nas cidades. Essa definição nos permite qualificá-la apenas do ponto de vista quantitativo e demográfico, o que para as análises da urbanização contemporânea apresenta-se de forma insuficiente. Atualmente, não é apenas o critério populacional e o tamanho das cidades que explica o processo de urbanização, mas também, os papéis que as cidades vão desempenhar na divisão social e territorial do trabalho.

Ao discutirmos a rede urbana brasileira podemos contemplar as transformações ocorridas nos últimos anos a partir de uma nova forma de olharmos para as escalas geográficas e como elas se articulam. Devemos então buscar os elementos explicativos no âmbito dos espaços urbanos e, também, na relação entre as cidades, além de compreendê-las por meio de um movimento multiescalar, que tende a (re) arranjar as cidades e a rede urbana, assim como impulsiona a urbanização, mediante as transformações engendradas pelas lógicas e dinâmicas do modo capitalista de produção.

Corrêa (1997, p. 284) nos adverte que as interações espaciais, no contexto da sociedade capitalista, dada a reprodução do capital, dependem de dois pontos: (1) “a variabilidade espaço-temporal dos padrões de interações”; (2) e

“as redes geográficas que, em última análise, são as formas com que as interações espaciais se verificam”. Antes mesmo de ser um conceito, as interações já faziam parte do processo de espacialização da urbanização, fizeram somente ampliar e serem ampliadas, a partir da sobreposição das escalas geográficas.

Nossa reflexão tem como objeto empírico as cidades médias nordestinas, o que requer uma discussão conceitual sobre esse tipo específico de cidade e sua configuração atual na rede urbana brasileira. Para tanto, baseamos nossa análise em autores como Amora e Costa (2007), Amora (2010), Spósito (2001, 2007), Spósito et al. (2007), Corrêa (2007), Holanda (2007) além de outros autores que direta ou indiretamente se ocuparam das temáticas relativas à cidade e ao urbano.

É a partir da década de 1970 que as cidades médias surgem como política de desconcentração populacional e produtiva, também como meio de ocupação do território nacional. Alguns fatores contribuíram para que os estudos dessas cidades ganhassem notoriedade, a saber, a concentração da produção e da riqueza que possibilitou a elaboração de políticas de desconcentração urbano-regional. Amorim Filho e Serra (2001) destacam que as cidades médias continuam sendo valorizadas como fator de equilíbrio para as redes urbanas, bem como por exercer relações de intermediação com as grandes cidades, as pequenas cidades e o espaço rural.

O termo cidade média, apesar de muito utilizado na literatura acadêmica, não possui definição teórica muito precisa. Um dos critérios que tem sido mais utilizado para a definição de cidades médias tem sido o critério demográfico. Segundo França (2007) o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define como média uma cidade que possua entre 100 e 500 mil habitantes.

Apesar de o critério demográfico ser o mais utilizado para classificar as cidades médias, inclusive com a nomenclatura “cidade de porte médio”, há atualmente na literatura científica uma preocupação em considerar outros elementos e, a nosso ver, a definição de cidade média deve ter por base, além do critério demográfico, as funções urbanas das cidades relacionadas, sobretudo, os níveis de consumo e o comando da produção regional nos seus aspectos técnicos. Isso se deve ao fato de não podermos entender essas cidades apenas como mais um centro no meio da hierarquia urbana, mas sim, com capacidade de estabelecer relações com sistemas urbanos nacionais e internacionais.

Corrêa (2007, p. 25) nos adverte para a dificuldade de entendimento das cidades médias ao afirmar que “conceituar cidade média implica em esforço de abstração, de estabelecer a unidade daquilo que é pouco conhecido, que aparece como muito diversificado”.

Por essa razão, os estudos sobre tais cidades devem estar calcados numa concepção, em rede, da cidade e da região, numa perspectiva que priorize, mais do que a dimensão demográfica, o modo como a cidade média articula suas relações com os demais componentes do sistema urbano. Spósito (2007) ressalta o papel regional que esse tipo de cidade desempenha associada ao potencial de comunicação e articulação proporcionado por suas situações geográficas:

[...] a importância de uma cidade média tinha, e ainda tem, relação direta com a área sobre a qual ela é capaz de exercer influência ou, em outras palavras, a área a partir da qual alguém está disposto a se deslocar até uma cidade média para nela ter acesso ao consumo de bens e serviços (SPÓSITO et al., 2007, p. 37).

Algumas funções são consideradas como definidoras de uma cidade média. Amorim Filho (1984, p. 9) salienta que as cidades médias devem manter “interações constantes e duradouras com seu espaço regional e com as aglomerações urbanas de hierarquia superior”. Além disso, precisam estabelecer com sua hinterlândia constantes interações espaciais oferecendo um amplo leque de serviços à sua área de polarização. Tudo isso é hoje facilitado pela maior fluidez que temos atualmente, gerando uma complexa configuração territorial.

Enfatizamos que as cidades médias constituem-se em nós da rede urbana, que servem à sua área de influência como pontos de distribuição de bens e serviços em escala regional, gerando fluxos que amplificam o seu grau de influência. Corrêa (2007) aponta as dificuldades para a construção desse objeto de estudo e cita características que se relacionam como: tamanho demográfico, funções urbanas e organização do seu espaço intraurbano.

Ainda sobre a discussão das cidades médias destacamos Spósito (2001) que coloca em relevância o papel regional que essas cidades desempenham. A definição desse papel deve levar em conta, além do tamanho da cidade, a sua situação funcional, ou seja, como se estabelece no território a divisão regional do trabalho e como a cidade comanda esse território.

Em termos gerais, a cidade média deve apresentar características urbanas que possibilitem sua influência numa área circundante. Cabe destacar que essas cidades estabelecem relações não só entre as pequenas e grandes cidades de sua região, mas também com o meio rural e regional no qual estão inseridas. É sob tal ótica que procuramos entender as cidades médias nordestinas. Nossa preocupação principal é com as relações estabelecidas entre essas cidades e os demais componentes do sistema urbano-regional. Desse modo, a análise da cidade média implica no conhecimento de sua inserção na região.

Diversos estudos foram realizados no Brasil tendo como enfoque as cidades médias. Autores como Amorim Filho (1984), Amorim Filho e Serra (2001), Soares (1999, 2005), Pontes (2006), Castelo Branco (2006), dentre outros procuram entender esse tipo de cidade como realidade teórica e empírica, bem como suas novas formas e funcionalidades dentro da rede urbana brasileira. No Ceará, também temos pesquisadores que se debruçam sobre a temática supracitada, destacamos: Amora (2010), Martha Júnior (2004) e Holanda (2000, 2007).

Trazendo essa reflexão para o território nordestino convém ressaltar os novos papéis que as cidades médias vêm desempenhando face às mudanças nos conteúdos da urbanização brasileira. A análise da dinâmica territorial do ensino superior no país pode ser tomada como uma importante variável para se compreender as remodelações que ocorrem nas cidades médias nordestinas.

Assim, acreditamos que os conceitos e noções supracitados são de fundamental importância para guiar nossa reflexão e trazer novos elementos para o entendimento do processo analisado, pois o entendimento da totalidade dos processos só será apreendido num esforço metodológico que proporcione a junção do teórico com o empírico.

O TEMPO LENTO NA EXPANSÃO DAS IES

Apesar da origem da universidade brasileira ser relativamente recente, não é demais insistir sobre a importância econômica, política, cultural e ideológica da educação superior na sociedade brasileira. Em sua constituição inicial, a educação superior no Brasil era marcada apenas por instituições isoladas localizadas em algumas cidades brasileiras, a exemplo de Salvador, Olinda, Rio de Janeiro, São Paulo e Ouro Preto⁴.

Atualmente, mesmo que lentamente e de forma seletiva, verificamos a disseminação da educação superior no território nacional. Alicerçada nos marcos do aprofundamento da divisão social e territorial do trabalho, essa modalidade de educação apresenta-se com maior ou menor intensidade no urbano brasileiro, tanto nas metrópoles e suas respectivas regiões metropolitanas quanto nas cidades médias.

Santos e Silveira (2000) detalham o movimento de incorporação das demandas educacionais à dinâmica do território brasileiro a partir do crescimento de vagas no ensino superior. Esses autores atentam para o fato de que “a urbanização do território é acompanhada de um crescimento da demanda

4 Cabe salientar que essas faculdades isoladas eram de natureza estatal e ofereciam cursos como: Direito (Olinda e São Paulo), Medicina (Salvador e Rio de Janeiro) e Farmácia e Minas (Ouro Preto).

educacional” (SANTOS; SILVEIRA, 2000, p. 24). Esse processo também pode ser visto nas cidades de porte médio que mudam seus conteúdos a partir da espacialização dos lugares. Santos e Silveira demonstram que:

[...] as cidades de porte médio passam a acolher maiores contingentes de classes médias, um número crescente de letrados, indispensáveis a uma produção material, industrial e agrícola que se intelectualiza. [...] Há, certamente, seletividade na expansão desse meio técnico- científico-informacional, com o reforço de algumas regiões e o enfraquecimento relativo de outras. A divisão social e territorial do trabalho amplia-se e torna-se mais complexa. Em todo caso, a demanda por qualificações específicas aumenta em todas as regiões, enquanto a oferta parece acompanhar as especializações produtivas dos lugares (2000, p. 33).

Essa evolução do número de instituições acompanhada da sua diversificação e distribuição desigual traduz-se por sua disseminação territorial. Essa disseminação que se apresenta de forma seletiva é resultado de processos históricos que são verificados em nosso país, mais especificamente aqueles relacionados às transformações econômicas, sociais e espaciais em curso no Brasil.

No Brasil, desde a década de 1980 vêm se processando mudanças estruturais na constituição do território nacional, impulsionados pelo desenvolvimento das técnicas, da ciência e da informação, os subespaços se reorganizam para atender o imperativo do capital em suas mais diversas formas. Como elementos desse processo, destacamos as mudanças demográficas e econômicas que foram acompanhadas pela crescente importância dos espaços urbanos não metropolitanos. Esses espaços ganham novos conteúdos a partir da diversificação da sociedade de consumo num movimento de reorganização das estruturas produtivas com a maior flexibilização da produção e as transformações na divisão territorial do trabalho.

Essa reorganização em tempos de globalização induzem as modernizações territoriais, gerando novas formas de organização do território, e este “ganha novos conteúdos e impõe novos comportamentos, graças à enorme possibilidade da produção e, sobretudo, da circulação dos insumos, dos produtos, do dinheiro, das ideias e informação, das ordens e dos homens” (SANTOS; SILVEIRA, 2000, p. 31).

O território brasileiro encontra-se inteiramente apropriado já no final do século XX e início do século XXI, porém essa apropriação tem intensidades, formas e conteúdos bastante diferenciados. Isto pode ser constatado a partir da crescente modernização de parcelas do território.

Estas realidades nos levam a refletir como essas modernizações impactam sobre as cidades médias nordestinas, buscando compreender qual o papel reservado a essas cidades no período atual. Defendemos que as IES estão alocadas em lugares muito específicos do território brasileiro denotando assim um processo de seletividade espacial que representa a ação dada em lugares escolhidos pelos agentes sociais.

Destacamos o estudo de Sanfeliu (2011) que ao analisar as relações espaciais entre as cidades espanholas e a expansão das universidades nos fornece elementos interessantes para pensarmos a importância das IES no Nordeste Brasileiro. A autora aponta que essa dinâmica enseja um duplo processo no que diz respeito à implantação das Universidades em cidades médias: por um lado, visava à necessária descentralização em virtude do aumento de estudantes universitários e a notável saturação de alunos nos grandes centros; por outro, ia em direção ao interesse da sociedade e instituições locais de obter centros de estudos superiores. Para ela, “la enseñanza superior se convertía así en un servicio de proximidad” (SANFELIU, 2011, p. 1).

A autora supracitada ainda destaca que além dos efeitos de ordem econômica, a instalação dessas IES nas cidades médias e pequenas modifica a estrutura urbana dessas cidades:

Desde un punto de vista económico, los efectos del gasto derivado de la presencia de la universidad son más fácilmente internalizados en ciudades medias y pequeñas y, además, sus *outputs* principales (capital humano, conocimiento científico y transferencia tecnológica) son clave en la consolidación de entornos innovadores a estas escalas. Pero más allá de poder ser consideradas como motores económicos, tecnológicos y empresariales, son también un elemento de creación de ciudad, puesto que dinamizan el tejido social local. En la actual era del conocimiento y de la información es en la interacción sistémica entre la universidad y el tejido social local, en las redes que las universidades promueven o en las que participan, donde se construye lo social y, en definitiva, donde se produce ciudad (SANFELIU, 2011, p. 1).

À medida que o conhecimento científico se torna um dado relevante e um elemento intrínseco à operacionalização da produção local/regional, a dinâmica educacional se torna uma importante variável para o entendimento dos novos papéis que as cidades médias, em especial as localizadas no Nordeste do Brasil passam a desempenhar.

Salientamos a importância das IES como fator de desenvolvimento regional, como propagadoras da formação de recursos humanos e desenvolvimento

de novas tecnologias. Outro fator a ser destacado é a inserção das IES como dinamizadoras das economias locais/regionais, onde as mesmas estão instaladas (expandindo para seu entorno), por meio da geração de emprego e renda, colaborando no crescimento e desenvolvimento das cidades médias nordestinas.

Temos a busca cada vez maior da sociedade por uma especialização motivada pelas exigências do mercado de trabalho mais competitivo que busca mão de obra qualificada. Isso ocorre devido à adoção de formas mais modernas de produção, assentadas em bases tecnológicas, que demandam novas competências educacionais para a realização das atividades.

Percebemos assim, a expansão das IES por todo o território nacional, porém ainda obedecendo a uma lógica de seletividade que incorpora apenas parcelas do espaço nacional e tem como finalidade de atender às atividades hegemônicas. Santos e Silveira (2001, p. 108) atestam esse processo ao afirmarem que “num movimento desigual e combinado, cria-se uma nova geografia do Brasil, caracterizada, quanto à nova tecnosfera⁵ por uma região concentrada⁶ e por manchas e pontos” difundidos pelo país.

Verificamos isso ao analisar o crescimento do número de matrículas no ensino superior brasileiro, que no final da década de 1960 somava pouco mais de 278 mil e que no ano de 2016 chegou a mais de oito milhões de alunos matriculados. Esses dados refletem a necessidade da sociedade atual de apropriar-se dos conhecimentos técnicos e organizacionais, o que gera uma demanda crescente pelo ensino superior em nosso país.

Com a materialidade do território em plena transformação, novos conteúdos e novas possibilidades de produção são criadas com vistas a atender a produção mundializada que agora se impõe. Verificamos a urbanização da sociedade e do território brasileiro, o que vai possibilitar a difusão cada vez mais latente do ensino superior pelo país.

É o que Santos e Silveira (2000) apontam como uma verdadeira conquista do território brasileiro pelas IES. Há uma difusão geográfica do ensino superior no país. Porém, como já atentamos anteriormente, essa propagação ocorre de forma seletiva no território. Acontece de forma mais acelerada e intensa nas regiões Sul e Sudeste, e em pontos e manchas de outras regiões.

5 Santos (1994, 1996) idealizou o par conceitual tecnosfera – psicofera; enquanto a tecnosfera seria dada pelo conjunto de objetos técnicos implantados nos lugares (e que no período da globalização, funcionam em integração direta com os objetos técnicos de outros lugares), a psicofera seria “o reino das ideias, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido [...] fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário” (SANTOS, 1996, p. 204).

6 Região constituída pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e, polarizado, sobretudo por São Paulo. Esta região se caracterizaria pela sua densidade em informação, técnica, científica, de homens, capitais etc.

A expansão do ensino superior em debate

Vale ressaltar que a maioria das IES criadas nesse período (primeira década do século XXI) foram iniciativas do setor privado da educação, que passa a ser um agente importante para o provimento do ensino superior em nosso país, pois sua participação no total de IES presentes no Brasil tende a ser majoritária. Prova disso é que em 1991, o setor público contava com 25% do total de instituições presentes no país, enquanto a iniciativa privada contava com 75%. No ano de 2016, o setor público representou sua participação no conjunto de instituições para 12,30%, enquanto a iniciativa privada representou 87,70% do total de IES (IPEA, 2016).

A tabela 1 nos revela aspectos dessa verdadeira invasão da iniciativa privada no ensino superior em nosso país. Nos anos analisados na tabela, percebemos a superioridade numérica das IES privadas sobre as públicas bem como o ritmo acelerado de crescimento das mesmas. Esse processo pode ser explicado pela cada vez mais crescente transferência de recursos do Estado para a iniciativa privada a partir da instituição do Financiamento Estudantil (Fies) e mais recentemente com a criação do Programa Universidade para Todos (Proni), aprovado em 2005. Os chamados “empresários” da área educacional se beneficiam dessas políticas públicas e aumentam sua participação na expansão das IES.

Tabela 1 - Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior, segundo Categoria Administrativa no Brasil de 2004 a 2016

Categoria Adm.	ANO						
	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016
Pública	224	248	236	278	304	298	296
Privada	1789	2022	2016	2100	2112	2070	2111
Total	2013	2270	2252	2378	2416	2368	2407

Fonte: MEC/Inep

Importante destacar que das 2.407 IES existentes no Brasil em 2016, 2.111 são privadas e 296 são públicas. Quanto às IES públicas, 41,6% são estaduais (123 IES), 36,1% são federais (107) e 22,3% são municipais (66). A maioria das universidades é pública (54,8%) e entre as IES privadas, predominam as

faculdades (88,4%). Ainda participam do conjunto das IES públicas Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia- IFs e os Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets.

Essa superioridade numérica da esfera privada ocorre principalmente com relação aos cursos de graduação existentes no Brasil. Os números relativos à Pós-graduação são diferentes, pois a participação do poder público no provimento dos programas de pós-graduação ainda é preponderante, correspondendo a 90% do total de cursos em 2002 (NASCIMENTO JUNIOR, 2006).

Quando esboçamos um quadro geral da presença de IES no Brasil, percebemos a desigualdade na distribuição das mesmas pelo território nacional. O uso seletivo do território pelos agentes hegemônicos elege apenas subespaços para participar ativamente dos circuitos produtivos. Dessa forma, ainda encontramos grandes vazios relativos à distribuição de IES no território brasileiro, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste. Percebemos então que a expansão territorial das IES está diretamente vinculada à concentração do meio técnico-científico-informacional.

A tabela 2 remete a aspectos dessa desigualdade quando representa a distribuição numérica das IES por região geográfica. A grande concentração das IES está na região Sudeste, porém um fato interessante nos é revelado a partir da crescente importância que o Nordeste vem assumindo com relação à concentração de IES. A região Norte ainda é a que concentra o menor número de instituições. Outro dado relevante e merecedor de destaque é o fato de que a grande maioria das IES brasileiras pertence ao setor privado, característica apontada por Durham que diz:

Duas características importantes marcam o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. O primeiro é seu caráter tardio, pois as primeiras instituições de ensino superior são criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando da década de 30 do século XX. O segundo, que nos interessa de modo especial neste trabalho, é o desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público. Já na década de 1960, este setor adquire novas características. Não se trata mais, de fato, da coexistência de sistemas públicos e privados com missões e objetivos semelhantes como antes. Trata-se de um outro sistema que subverte a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público (2003, p. 1).

Tabela 2 - Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) nas Regiões Geográficas do Brasil em 2016

Regiões Geográficas	Total Geral	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
Brasil	2047	296	2111
Norte	156	24	132
Nordeste	480	66	414
Sudeste	1126	153	973
Sul	405	34	371
Centro-Oeste	240	19	221

Fonte: MEC/Inep

Atualmente, com a crescente urbanização dos núcleos do interior do Brasil, a concentração de IES em parcelas do território se torna problemática, pois muitos concluintes do ensino médio têm que percorrer enormes distâncias para terem acesso ao ensino superior. Os dados do IBGE demonstram que nos estados que compõem a região Norte do Brasil e no estado do Mato Grosso, os estudantes enfrentam uma distância média acima dos 100 km para cursar o ensino superior⁷. Esse trajeto é bem superior se compararmos com os estados do Centro-Sul, onde os estudantes percorrem em média de 25 a 45 km para terem acesso aos cursos superiores.

Encontramos fluxos longos de deslocamento também em estados do Nordeste, onde o número de cidades médias em alguns poucos pontos do território abriga as IES. Esse fenômeno acaba por contribuir para a generalização dos investimentos na chamada educação a distância, que nos últimos anos vem ganhando força em nosso país.

Ao analisarmos os dados referentes ao número de matrículas nos cursos de graduação existentes em nosso país (Tabela 3) percebemos a hegemonia do Sudeste em relação às demais regiões. A região Sudeste detém mais que o dobro do número de matrículas no ensino superior em comparação com o Nordeste e o Sul. (MEC/Inep, 2016). As estatísticas apontam ainda que a Região Nordeste figura em segundo lugar no número de matrículas, porém, cabe salientar que, nessa macrorregião, a concentração de IES e cursos de graduação encontra-se nas capitais litorâneas como Salvador, Recife e Fortaleza.

⁷ No estado do Amazonas esse número chega a 295 km em média, demonstrando a polarização exercida pela capital Manaus com relação à concentração de IES.

Tabela 3 - Número de matrículas em cursos de Graduação, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) nas Regiões Geográficas do Brasil em 2016

Regiões Geográficas	Total Geral	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
Brasil	8.048.701	1.990.078	6.058.623
Norte	654.944	203.518	451.426
Nordeste	1.703.678	588.670	1.115.008
Sudeste	3.611.939	696.118	2.915.821
Sul	1.326.539	322.818	1.003.721
Centro-Oeste	751.601	178.954	572.647

Fonte: MEC/Inep

É importante ressaltar ainda que nos últimos anos as cidades médias nordestinas têm figurado como importantes nós de difusão das IES, demonstrando um significativo processo de interiorização do ensino superior. Este processo ainda está em curso e carece de uma investigação mais profunda sobre as transformações em andamento nessas cidades aliadas à expansão das IES.

EXPANSÃO DAS IES NAS CIDADES MÉDIAS NORDESTINAS

É de extrema relevância considerar o fenômeno de expansão da educação superior pública e privada em nosso país e atentar que esse processo é relativamente novo⁸ e, portanto, seus efeitos devem ser analisados cautelosamente. Dentro do bojo do crescimento de IES, temos também a expansão dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, que privilegiam a formação de tecnólogos nas mais diversas áreas de atuação⁹. Com relação ao nosso recorte temático e empírico específico, vinculamos nosso estudo ao grupo de cidades médias do Nordeste brasileiro. São cidades que apresentam um número expressivo de IES. Compreendemos que os processos vinculados à instalação dessas instituições

8 Apesar de a Constituição de 1988 já haver decretado que o ensino seria livre à iniciativa privada é a partir de 1997 com a Lei de Diretrizes e Bases LDB (nº 9.394/96) que é permitida a criação de instituições privadas stricto sensu sem a obrigatoriedade de exercitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

9 Atualmente tem ocorrido uma acelerada expansão dos chamados IFs em todo o território nacional, principalmente no interior dos estados e na agenda do atual governo essa expansão deve ser continuada. Encontramos atualmente no Brasil, 311 campi dos Institutos Federais de Educação Tecnológica oferecendo cerca de 500 mil vagas.

se inserem num quadro mais amplo de mudanças nos conteúdos urbanos dessas cidades.

Destacamos ainda que as IES contribuem para o desenvolvimento econômico urbano e regional, dinamizando cidades, suas bases econômicas, suas morfologias e mesmo suas configurações na rede urbana a qual estão inseridas. Essa perspectiva de análise é discutida por Baumgartner, que destaca o papel do Estado para a expansão das IES:

O Estado, [...] passa a compreender a instalação de universidades e/ou campus de instituições novas e/ou já existentes como uma estratégia de desenvolvimento urbano e regional de áreas economicamente deprimidas e/ou degradadas do ponto de vista da morfologia/qualificação do espaço urbano. Assim, constamos uma forte expansão das instituições de educação superior, a maior parte delas públicas, para cidades médias e pequenas de vários países. A compreensão do papel das universidades como agentes da (re)estruturação urbana e das cidades torna-se importante, tanto em razão do volume de recursos financeiros movimentados quanto pela modificação de dinâmicas intraurbanas (moradia, circulação, usos, etc.) e do cotidiano dos moradores (BAUMGARTNER, 2015, p. 92).

Cabe salientar que nossa preocupação central não se relaciona com o impacto dessas Instituições relacionado ao âmbito educacional. Nossa meta é entendê-las como promotoras do desenvolvimento urbano e regional das cidades médias nordestinas a partir da compreensão das relações que se estabelecem entre estas instituições, as cidades e as regiões. Nos últimos anos essa temática tem se apresentado de grande relevância para os estudos urbanos e regionais.

Pretendemos traçar um panorama da distribuição das IES nas cidades médias nordestinas a partir de alguns critérios pré-estabelecidos para que pudéssemos dar conta da pesquisa empreendida. Esses critérios foram pensados a partir das dinâmicas e processos que almejamos investigar. Os critérios principais para a escolha das cidades foram: a presença de IES tanto públicas como privadas nessas cidades, bem como a importância das mesmas como nós de articulação urbano-regional.

O primeiro critério se torna importante na medida em que o mote de nossa pesquisa é investigar como as IES impactam nas dinâmicas urbano-regionais das cidades médias. Dessa forma, as cidades médias que possuem a maior expressão com relação a essa variável foram selecionadas. O segundo critério está relacionado com a intenção de verificar as interações espaciais existentes entre as cidades médias e os espaços fronteiros na conformação da rede urbana

nordestina. As cidades médias nordestinas apresentaram, nos últimos anos, um crescimento marcante em seus espaços urbanos, bem como o incremento das relações inter-regionais.

Para que possamos compreender como as dinâmicas ensejadas pela presença das IES nas cidades médias nordestinas se configuram no atual momento, partimos de duas escalas principais de análise, a saber: a urbana e a regional. Não desmerecemos aqui as demais escalas, porém nossa opção metodológica nos impele a fazer uma discussão urbano-regional que possa dar conta dos processos que destacamos. Nas cidades médias em estudo podemos perceber essas dinâmicas a partir de processos regionais que foram desencadeados ou consolidados pela presença das IES.

A demanda pelo ensino superior, como já salientamos anteriormente, vem se tornando elemento dinâmico e uma forma de especialização do uso do território. Reafirmamos a seletividade espacial desse fenômeno na medida em que nem todos os espaços recebem investimentos na mesma proporção e intensidade, seja na esfera pública ou privada. Percebemos que o número de IES na esfera privada é muito superior ao das instituições públicas. Os estados que mais se destacam no Nordeste com relação à presença de IES são: Bahia, Pernambuco e Ceará (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) e Localização (Capital e Interior) nos estados da Região Nordeste em 2016

Estado	Pública			Privada			Total Geral
	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	
MA	3	0	3	17	18	35	38
PI	2	1	3	25	13	38	41
CE	3	4	7	33	25	58	65
RN	3	2	5	14	9	23	28
PB	2	2	4	27	12	36	40
PE	4	24	28	31	42	73	101
AL	3	1	4	16	8	24	28
SE	1	1	2	13	3	16	18
BA	4	6	10	39	72	111	121

Fonte: Censo da Educação Superior, IPEA (2016)

Com a análise da tabela acima, almejamos entender a dinâmica das IES a partir de sua localização geográfica, com o intuito de compreender as razões pelas quais elas se fazem presentes em determinados lugares em detrimento de outros. Como salientado, historicamente as IES surgem e se consolidam nas capitais dos estados, porém nas últimas décadas tem havido um significativo movimento de expansão do ensino superior em direção a cidades importantes no interior dos estados.

Esse fenômeno ocorre tanto na esfera pública como na privada, como demonstram os dados referentes aos estados de Pernambuco, Bahia e Ceará, onde a maioria das IES encontra-se nas cidades interioranas. Cabe destacar que os dados fornecidos pelo MEC/Inep se referem às IES que têm sedes nas capitais e cidades do interior, não se referindo, portanto, aos campi de algumas instituições que estão sediadas nas capitais, mas possuem núcleos em outras cidades do estado.

O Piauí é um exemplo dessa situação, pois apesar da sede da Universidade Estadual do Piauí ser em Teresina, a Uespi possui outros 10 campi¹⁰ espalhados pelo estado além de mais 11 núcleos de ensino¹¹. Os outros estados analisados também denotam esse processo, porém estamos longe de afirmar que há equidade na distribuição das IES pelo território desses estados¹².

Apesar de destacarmos anteriormente, a partir dos dados oficiais, que há uma concentração de IES nas capitais dos estados, nossos estudos vêm apontando que o fenômeno da interiorização do ensino superior no Nordeste já é uma realidade. Mesmo se apresentando com intensidades, formas e conteúdos bastante diferenciados, podemos constatar que, embora de forma bastante desigual, há uma distribuição das IES fora das capitais e regiões metropolitanas. Sustentamos que as cidades médias são os lugares selecionados no presente para receber as IES.

Cabe salientar que não estamos defendendo aqui que haja uma vocação específica dos lugares para receber tais demandas, como as relacionadas ao ensino superior, porém compreendemos que as cidades médias analisadas historicamente foram aglutinadoras de fixos que propiciaram a atração de investimentos, pessoas, capitais, instituições. Esse processo não é rígido e se constrói ao longo do tempo, envolvendo relações as mais diversas.

As cidades médias nordestinas (a exemplo de Sobral, Crato, Juazeiro do Norte, Mossoró, Campina Grande, Parnaíba, Caruaru, Feira de Santana) reafir-

10 Os campi estão localizados nas cidades de: Parnaíba, Piripiri, Campo Maior, Picos, Oeiras, Floriano, São Raimundo Nonato, Uruçuí, Bom Jesus, Corrente.

11 Os núcleos são extensões dos campi em municípios e distritos vizinhos.

12 No estado do Ceará temos também o exemplo da Universidade Estadual do Ceará – Uece, sediada em Fortaleza, mas que possui campi em outros seis municípios: Tauá, Itapipoca, Iguatu, Limoeiro do Norte, Quixadá e Crateús.

mam sua importância regional a partir das relações, das trocas e das influências que comandam. Em nossa análise, consideramos que o aumento das IES nessas cidades, bem como a concentração de investimentos públicos e privados no ensino superior tem atraído um contingente significativo de pessoas e tem dinamizado o espaço urbano-regional dessas cidades.

É denotativo destacar o papel das cidades médias nordestinas no processo de interiorização do ensino superior. No estado do Ceará, das três IES que estão fora da capital, duas estão localizadas nas cidades médias de Sobral (Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA) e Crato (Universidade Regional do Cariri). Essas instituições são consideradas marcos no desenvolvimento regional e já estão consolidadas como importantes fixos nessas cidades¹³. A função educacional ao longo do tempo foi se consolidando e sempre foi um fator preponderante no papel regional exercido por essas cidades.

No Rio Grande do Norte, a cidade de Mossoró ganha destaque por sediar duas IES públicas, a saber, Universidade do estado do Rio Grande do Norte (Uern) e a Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa). Na Paraíba, Campina Grande se conta com a presença da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que se destaca por ser um polo de tecnologia no Nordeste. Em Parnaíba, no Piauí, estão localizados os campi da Universidade Estadual do Piauí (Uespi) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Percebemos que a partir do desenvolvimento do Sistema de Ensino Superior público nas cidades analisadas, foi crescendo paulatinamente o número de unidades de educação superior privadas em seus territórios. Esse processo vem ocorrendo principalmente dos anos 2000 em diante e já se apresenta como importante fator de crescimento e diversificação do espaço urbano-regional dessas cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos as cidades médias nordestinas e como ocorre atualmente o uso dos seus territórios pelas IES, refletimos se a abordagem escolhida (entre as tantas possíveis) foi capaz de dar as respostas esperadas. Porém, diante da complexidade do tema, sabemos que é passível de ser analisado sob várias óticas sem a pretensão de esgotá-lo.

Como a lógica de expansão das IES é territorialmente desigual, apenas alguns lugares são escolhidos para a implantação dessas instituições, o que denota um processo de seletividade espacial. Os lugares que são selecionados nessa

¹³ Destacamos também que em 2013 foi criada a Universidade Federal do Cariri em Juazeiro do Norte, consolidando ainda mais o processo de interiorização do ensino público no Ceará.

lógica, cada vez mais vão sendo dotados de densidades técnicas incorporadas ao território para a melhor circulação das ideias e da informação. A intensidade e ampliação das densidades técnicas são as responsáveis pela fragmentação do território e pela desigualdade entre os lugares.

Estas cidades são espaços que historicamente já atraem pessoas, mercadorias e investidores. Mas com a chegada das IES, houve crescimento no número de profissionais com melhor formação, o que levou à oferta de serviços antes inexistentes nestes municípios. Outra contribuição evidente são os profissionais do serviço público, que agora já qualificados (pelas próprias IES dos municípios) prestam um melhor serviço. Constatamos, por exemplo, a presença de professores da educação básica que já fazem a diferença nos índices da educação tanto na sede das cidades pesquisadas como nos municípios próximos a elas.

Nas cidades estudadas, as concentrações das IES acabam por se consubstanciar como agentes econômicos de desenvolvimento regional, participando ativamente na produção do espaço. Devemos atentar que esse processo merece ser mais bem aprofundado por pesquisadores das mais variadas áreas, nunca perdendo de vista as necessidades e os anseios da população que mora nessas cidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORA, Z. B. Cidades médias: considerações sobre a discussão conceitual. In: FREITAS, Nilson Almino; JÚNIOR, Martha Maria; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de (Orgs.). **Múltiplos olhares sobre a cidade e o urbano: Sobral e Região em Foco**. Sobral: EDUECE, 2010.

AMORA, Z. B.; COSTA, M. C. L. Olhando o mar do sertão: a lógica das cidades médias no Ceará. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Cidades Médias: Espaços em Transição**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 343-378.

AMORIM FILHO, O.; SERRA, R. V. Evolução e perspectivas do papel das cidades médias no planejamento urbano e regional. In: ANDRADE, T. A.; SERRA, R. V. (org.) **Cidades médias brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

AMORIM FILHO, O. B. Cidades médias e organização do espaço no Brasil. **Revista Geografia e Ensino**, Belo Horizonte, v. 2, n. 5, p. 5-34, 1984.

AMORIM, C. C. **O uso do Território brasileiro e as Instituições de Ensino Superior**. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

BAUMGARTNER, W. H. Universidades públicas como agentes de desenvolvimento urbano e regional de cidades médias e pequenas: uma discussão teórica, metodológica e empírica. **Geo Textos**, v. 11, n. 1, p.91-111, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CASTELO BRANCO, M. L. Cidades médias no Brasil. In: SPÓSITO, E. S.; SPÓSITO, M. E. B.; SOBARZO, O. (org.). **Cidades médias**: produção do espaço urbano e regional. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2006, p. 245-277.

CORRÊA, R. L. Construindo o conceito de cidade média. In SPÓSITO, M.E.B (Org.). **Cidades Médias**: espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. Interações Espaciais. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Explorações Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 279-318.

FRANÇA, I. S. **A cidade média e suas centralidades**: O exemplo de Montes Claros no norte de Minas Gerais. 2007. 240f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

HOLANDA, V. C. C. **Modernizações e espaços seletivos no Nordeste brasileiro**. Sobral: conexão lugar/mundo. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

MARTHA JÚNIOR, M. **Cidades médias do Ceará**: uma abordagem da urbanização cearense. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2004. 105 p.

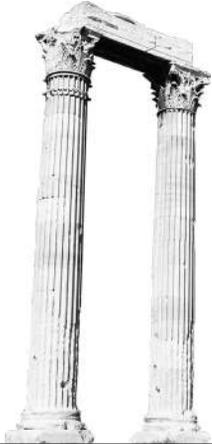
NASCIMENTO JUNIOR, F. C. O fenômeno de expansão das instituições de ensino superior e o território brasileiro. **Geografia**, Londrina, v 15, n° 1. jan/jun., p.145-171, 2006.

PONTES, Beatriz M. S. As mudanças no processo produtivo capitalista e suas repercussões nas cidades médias nordestinas. In: **Cidades médias**: produção do espaço urbano regional.

SANFELIU, C. B. La inserción de la universidad em la estructura y forma urbana, el caso de la Universitat de Lleida. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 14, n. 381, p. 1-25, nov. 2011.

SANTOS. M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão emoção. São Paulo. HUCITEC, 2002.

- _____. **A Urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.
- _____. **Pensando o espaço do homem**. 5 ed. São Paulo: Edusp Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 90 p.
- _____. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Editora Record, 2001.
- _____. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.
- SOARES, B. R. Cidades Médias: uma revisão bibliográfica. In: ALVES, A . F.; Flávio, L. C.; SANTOS, R. A dos (Org.). **Espaço e Território: interpretações e perspectivas do desenvolvimento**. Francisco Beltrão, Paraná, 2005. p. 273.286.
- SOARES, B. R. Repensando as cidades médias brasileiras no contexto da globalização. **Revista Formação**. Presidente Prudente, v.1., n. 6, p. 55-63,1999.
- SOUZA, M. A. A. Conexões Geográficas: um ensaio metodológico. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 71, p.113-127, 1992.
- SPÓSITO, E. S. Cidades médias e eixos de desenvolvimento no Estado de São Paulo: metodologia de abordagem. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Cidades médias: espaços em transição**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SPÓSITO, M. E. B. A urbanização da sociedade: reflexões para um debate. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; DAMIANI, Amélia Luísa; SEABRA, Odete de Lima (Org.). **O espaço no fim do século: a nova raridade**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 83-99.
- _____. As cidades médias e os contextos econômicos contemporâneos. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Urbanização e cidades: perspectivas geográficas**. Presidente Prudente: UNESP, 2001.
- SPÓSITO, M. E. B. et al. O estudo das cidades médias brasileiras: uma proposta metodológica. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Cidades médias: espaços em transição**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SPÓSITO, E. S.; SPÓSITO, M. E. B. (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2006.



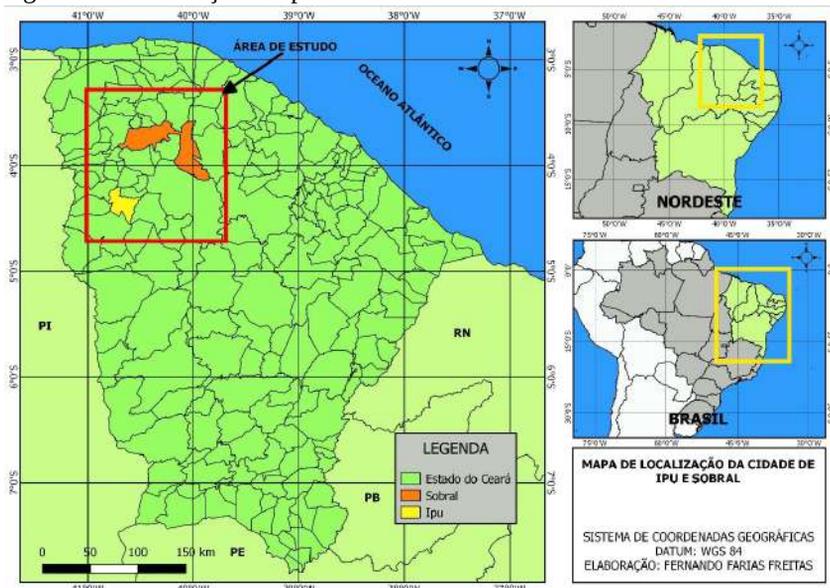
A EMERGÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM UMA CIDADE MÉDIA: UM ESTUDO DAS INTERAÇÕES SOCIOESPACIAIS ENTRE IPU E SOBRAL, NO CEARÁ

Carlos Jorge Teixeira
Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

INTRODUÇÃO

A presente reflexão tem como tema central a emergência do ensino superior e os aspectos das interações socioespaciais dele resultantes. A escolha por este temário partiu da relevância que a atividade de educação superior vem assumindo diante da articulação dos diferentes lugares que passam a fazer parte da nova lógica de territorialização das Instituições de Ensino Superior (IES), que é marcada por um processo de ampliação e interiorização, sobremaneira nas duas últimas décadas. Entre estes lugares estão nossos recortes espaciais e de análise, que são a cidade média de Sobral, *capital regional C*, e Ipu, *Centro de Zona B*, assim consideradas nos estudos das Regiões de Influência das Cidades (REGIC, 2008) (Figura 01).

Figura 1 – Localização de Ipu e Sobral.



Ipu integra a atual rede urbana cearense ainda como uma cidade pequena, pouco desenvolvida e que exerce funções de comando menos privilegiadas. Contudo, o papel assumido por esta cidade pode ser entendido mediante as interações espaciais que constrói com outros lugares. Para Corrêa (1999a,) as interações espaciais se constituem em um processo amplo e complexo de deslocamentos de pessoas, mercadorias, capital e de informação pelo espaço geográfico, que variam de intensidade conforme a distância, ocorrência e direção. No entanto, para avançarmos na compreensão do comportamento destas interações diante da produção do urbano, o autor acrescenta em suas formulações teóricas que:

As interações espaciais devem ser vistas como parte integrante da existência (e reprodução) e do processo de transformação social e não como puros e simples deslocamentos de pessoas, mercadorias, capital e informação no espaço. No que se refere à existência e reprodução social, as interações espaciais refletem as diferenças de lugares face às necessidades historicamente identificadas. No que concerne às transformações, as interações espaciais caracterizam-se, preponderantemente, por uma simetria, isto é, por relações que tendem a favorecer um lugar em detrimento do outro, ampliando as diferenças já existentes, isto é, transformando os lugares (CORRÊA, 1999a, p. 280).

Consideramos, portanto, que as interações espaciais de Ipu com outros lugares foram sendo alteradas em intensidade, direção, propósitos, meios e velocidade em virtude dos processos engendrados em sua formação como núcleo urbano. Por isso, entender seu papel na conformação de uma rede de cidades requer o discernimento de sua relação com centros de maior expressividade, como é o caso da cidade média de Sobral, e até mesmo com centros menores que a própria cidade de Ipu, com quem também mantém fortes relações.

A cidade de Ipu, como importante centro emissor de universitários, desponta entre os centros urbanos que fortalecem sua vida de relações com esta cidade média. Nessa perspectiva, apresentamos as principais características decorrentes das interações socioespaciais entre as duas cidades. Para entender esses nexos interacionais, mergulhamos na construção da formação de uma cultura universitária em Ipu, nas mudanças na cidade com o ingresso de profissionais mais qualificados e as possibilidades futuras.

Para desenvolvermos essa reflexão, realizamos uma revisão bibliográfica, coleta de dados secundários em instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Associação dos Universitários de Ipu (AUNI),

entrevistas e aplicação de questionário junto a universitários residentes em Ipu. Partimos do pressuposto de que as interações socioespaciais, ancoradas na busca pelo ensino superior, se materializam principalmente com a mobilidade cotidiana dos universitários, que, à medida que se formam, podem contribuir a médio e longo prazo com a produção e prática de conhecimentos que sejam transformadores das realidades que forjam historicamente as desigualdades socioespaciais no Nordeste Brasileiro, sobretudo nas cidades pequenas.

ENSINO SUPERIOR E O ITINERÁRIO DAS INTERAÇÕES SOCIOESPACIAIS IPU-SOBRAL

A inserção de estudantes de Ipu no ensino superior de Sobral é anterior à própria expansão deste nível de ensino em Sobral, observada nos últimos dez anos. Tal realidade deve-se à criação, em 1968, da Universidade Vale do Acaraú, que viria a se tornar posteriormente a Universidade Estadual Vale do Acaraú, primeiro fixo de educação superior de Sobral e que impulsionou, anos mais tarde, a instalação de outras instituições. “1968 - Por iniciativa do Cônego Francisco Sadoc de Araújo e, por meio da Lei Municipal nº 214 de 23/10/1968, sancionada pelo Prefeito de Sobral, Jerônimo de Medeiros Prado, é criada a Universidade Vale do Acaraú” (www.uvanet.br).

Durante várias décadas, a UVA foi a instituição de referência para alunos oriundos de diversas cidades do Noroeste Cearense, pois nesta região despontava como única instituição acessível em termos de localização. As demais instituições públicas de referência no Ceará são: Universidade Federal do Ceará, nascida em 1954, que só iniciou o movimento de interiorização na segunda metade dos anos de 1990, inclusive em parceria com a UVA, em Sobral, a Universidade Estadual do Ceará (Uece), criada em 1973, com atuação maior em Fortaleza e em outros pontos do território do Ceará, distante do Noroeste, e a Universidade Regional do Cariri (Urca), implantada em 1986, com atuação principalmente no Sul do estado.

Na gênese das interações com Sobral via ensino superior, o número de universitários de Ipu era bastante diminuto, o que se tornava justificativa para que o poder público municipal não destinasse maior atenção ao atendimento das demandas por transporte universitário. Assim, com a falta de garantia do transporte, a possibilidade de ingressar na educação superior em Sobral restringia-se a estudantes oriundos de famílias mais abastadas, que custeavam sua permanência na cidade durante o período de estudo. Em tese apresentada por Haiashida (2014), encontramos alguns desdobramentos inerentes às limitações do ingresso no ensino superior, em um período em que a difusão geográfica de IES não era uma realidade tal qual se verifica com o avançar das últimas décadas:

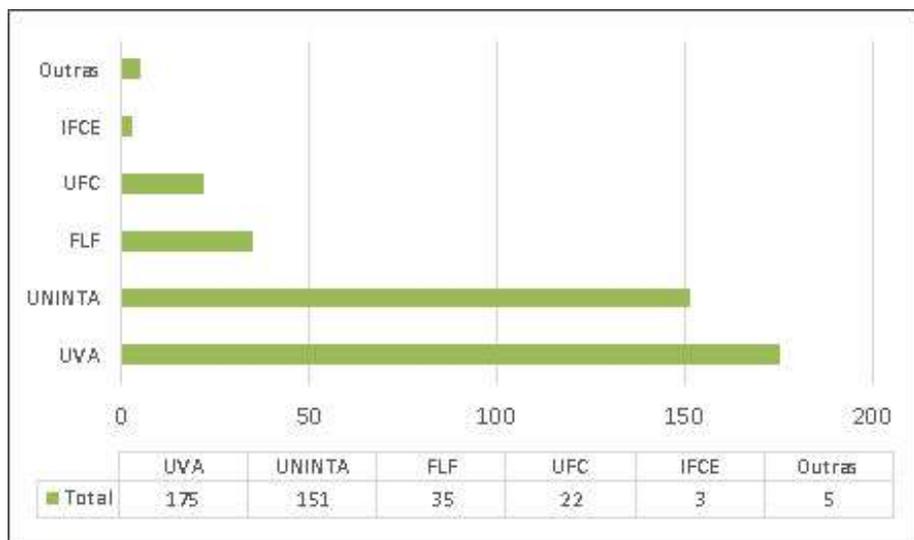
Longe dos grandes centros que concentravam a Educação Superior, a aspiração de cursar faculdade mantinha-se reprimida em indivíduos que desejavam ascender de condição social e que reconheciam na Educação Superior essa possibilidade. Mas para alcançar esse objetivo tinham que migrar para as capitais, por vezes levando consigo seus familiares. Uma das consequências é que esses estudantes, depois de formados, muitas vezes não voltavam a sua cidade de origem e o interior ia perdendo seus jovens. O que representava também a “drenagem” de profissionais do interior para a capital. Este padrão acentuava as insuficiências do interior brasileiro e aprofundava os problemas sociais nas capitais e metrópoles. Mantinha um interior modesto e pobre, enquanto as capitais apresentavam um desenvolvimento desordenado e descontrolado (HAIASHIDA, 2014, p. 113).

À medida que a UVA expande seus cursos de graduação, há uma maior adesão de estudantes egressos do ensino médio em seus processos seletivos e, com isso, um progressivo aumento do número de universitários em Ipu. Paulatinamente, a gestão municipal assume a garantia do transporte universitário, o que também viabilizou um maior ingresso no ensino superior público. Entre os anos finais da década de 1990 e início dos anos 2000, surgem novas instituições de ensino superior em Sobral, o que contribuiu para novos acréscimos no número de universitários de Ipu. As instituições que surgiram foram: o Instituto Superior de Teologia Aplicada, em 1999, transformado em centro universitário (Uninta) em 2017; o campus da Universidade Federal do Ceará, em 2001; Faculdade Luciano Feijão (FLF), instituição privada de ensino superior criada em 2007; e por último, entre as principais IES, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), com a criação do campus sobralense em 2008.

Em meio a um redirecionamento da oferta educativa de nível superior, destacamos que as IES anteriormente mencionadas despertam no interior cearense as principais mudanças operadas com as políticas públicas de acesso e democratização do ensino superior. Os campi do IFCE e da UFC surgem como exemplos efetivos da expansão da Rede Federal de ensino através do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), enquanto o Uninta absorve em seus processos seletivos as mudanças advindas da ampliação e flexibilização do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e criação do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Deste modo, com uma diversificação das instituições de ensino, tanto públicas como particulares em Sobral, o papel hegemônico desempenhado pela UVA na oferta de cursos superiores é modificado. A partir do ano de 2010, em meio a tais mudanças produzidas no ensino superior público e privado de Sobral, no contexto da expansão do ensino superior em todo território brasileiro, o número de universitários em Ipu cresce rapidamente (Gráfico 1).

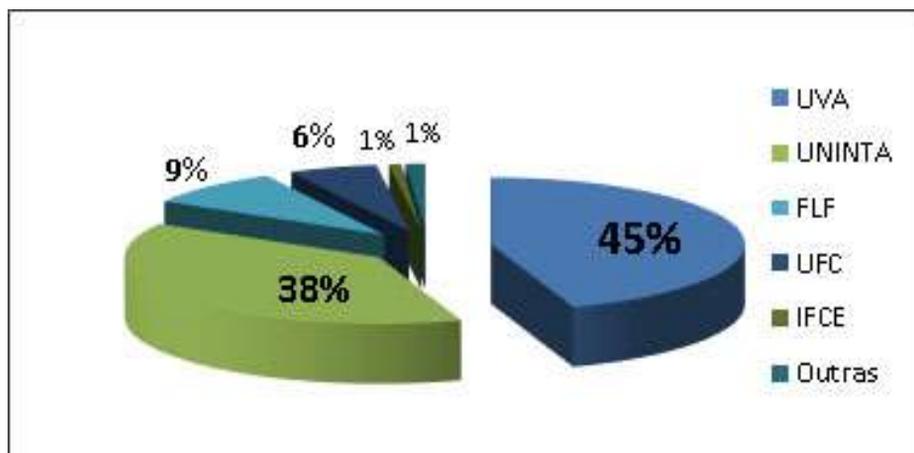
Gráfico 1 – Total de universitários de Ipu por IES em Sobral - CE



Fonte: Associação dos Universitários de Ipu (AUNI). Dados referentes a julho/2017.

O número expressivo de 391 estudantes insere Ipu entre os principais centros emissores de universitários do Noroeste Cearense. No Gráfico 2 observamos um maior avanço da inserção de universitários de Ipu em IES privadas, apesar da UVA ainda concentrar o maior percentual de matrículas, mesmo com sua participação tendo declinado consideravelmente em poucos anos.

Gráfico 2 – Distribuição percentual dos universitários de Ipu por IES.

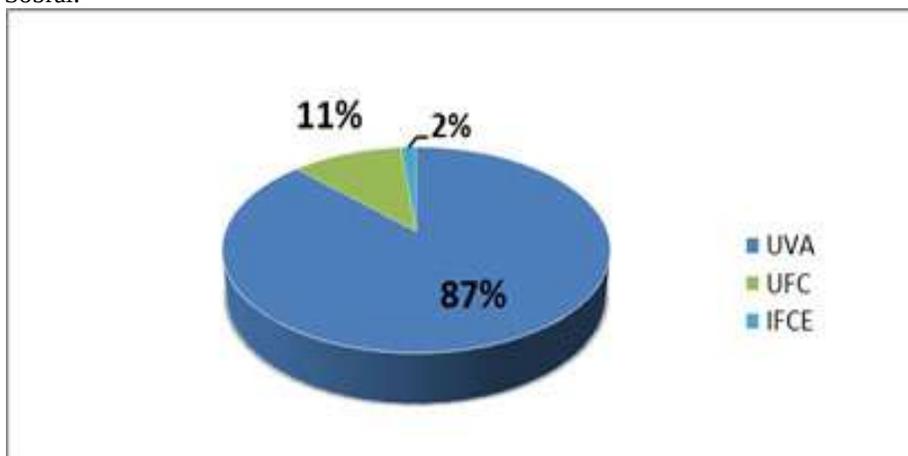


Fonte: Associação dos Universitários de Ipu (AUNI). Dados referentes a julho/2017.

A expansão do ensino superior em debate

Destarte, uma maior distribuição das matrículas dos universitários de Ipu entre as IES de Sobral é acompanhada por um equilíbrio entre o ensino público e privado, que correspondem a 51% e 49% das matrículas, respectivamente. Não obstante, mesmo diante de uma relativa perda de participação da UVA no conjunto de IES, quando analisado o Gráfico 3, percebemos a força que ela desempenha junto aos universitários de Ipu, entre instituições públicas, inclusive. Dados referentes a 2016 apontam Ipu como a 4ª cidade com maior número de alunos matriculados na instituição¹. Já entre os estabelecimentos privados de ensino superior (Gráfico 4), o destaque fica com o Centro Universitário Uninta, que detém um percentual superior a 70% das matrículas de estudantes universitários de Ipu, quando consideradas as IES particulares.

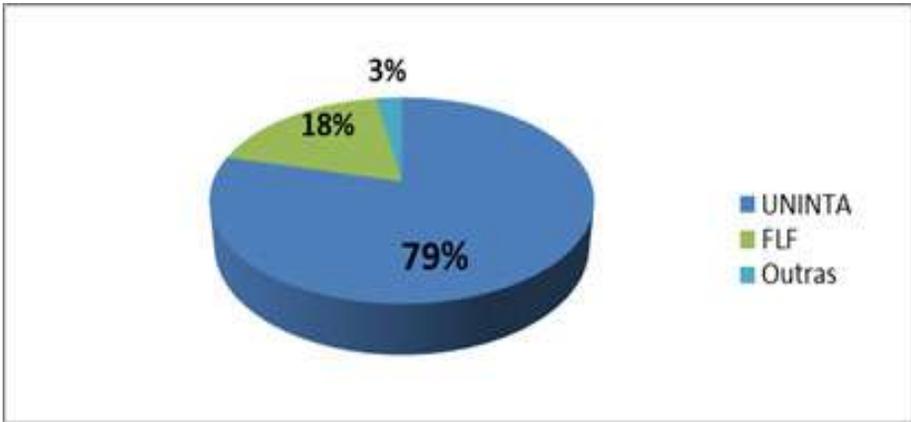
Gráfico 3 – Distribuição percentual dos universitários de Ipu entre as IES públicas de Sobral.



Fonte: Associação dos Universitários de Ipu (AUNI). Dados referentes a julho/2017.

1 Ipu figura na quarta posição, atrás apenas das cidades de Sobral, Massapê e Tianguá. Em quinto lugar no total de alunos da UVA aparece Coreaú. (Fonte: Pró-reitoria de Graduação UVA, ANO).

Gráfico 4 – Distribuição percentual dos universitários de Ipu entre as IES privadas de Sobral.



Fonte: Associação dos Universitários de Ipu (AUNI). Dados referentes a julho/2017.

A crescente inserção de Ipu na busca pelo ensino superior vem sendo acompanhada também pelo ingresso de estudantes em uma oferta diversificada de cursos ancorados no vertiginoso crescimento das instituições privadas de Sobral, principalmente o Centro Universitário Uninta, que já conta com mais de 30 cursos de graduação. Deste modo, o potencial candidato ao ensino superior tem a possibilidade de ingressar em diversas áreas de estudo, que vão desde as licenciaturas (predominantemente na UVA) até a área de formação tecnológica. A Tabela 1 apresenta os 20 cursos de graduação com maior número de universitários ipuenses, na qual percebemos o maior número de matrículas concentrado em cursos tradicionais e de maior concorrência nos processos seletivos – Direito, Enfermagem e Engenharia Civil², com destaque aos cursos de bacharelado³ voltados à área da saúde no Uninta.

² Todos os dados cedidos pela AUNI e aqui apresentados são obtidos a partir de um formulário cadastral preenchido semestralmente por todos os seus associados.

³ Optamos neste trabalho não discorrer sobre a distribuição dos universitários de Ipu pelas modalidades dos cursos de graduação (licenciatura, bacharelado e tecnológico), pois os dados cedidos pela AUNI não especificam a modalidade, o que poderia comprometer a fidelidade dos dados. A tendência é dos universitários de Ipu estarem majoritariamente matriculados em cursos de bacharelado.

Tabela 1 – Cursos de graduação com maior número de universitários de Ipu.

Curso	Total	IES Pública	IES Privada
Direito	55	16	39
Enfermagem	52	17	35
Psicologia	20	3	17
Engenharia Civil	18	6	12
Nutrição	17	.	17
Fisioterapia	14	.	14
Química	14	14	.
Letras – Português	13	13	.
História	12	12	.
Farmácia	12	.	12
Zootecnia	11	11	.
Téc. Constr. Edifícios	10	10	.
Educação Física	9	6	3
Geografia	9	9	.
Biologia	9	9	.
Pedagogia	8	8	.
Medicina Veterinária	8	.	8
Biomedicina	8	.	8
Física	7	7	.
Ciências Contábeis	7	7	.

Fonte: Associação dos Universitários de Ipu (AUNI). Dados referentes a julho/2017.

Diante dos dados apresentados na Tabela 1, entre os 20 cursos mencionados, os dez primeiros, juntos, detêm 58% das matrículas de universitários de Ipu (227 alunos), sendo que deste total 38% (78 alunos) estão matriculados na UVA, 49,77% (113 alunos) no Uninta e 15,85% (36 alunos) nas demais instituições.

As análises e dados apresentados ilustram os principais aspectos inerentes à inserção de Ipu na busca pelo ensino superior ofertado em Sobral desde os primeiros deslocamentos até a configuração atual. O aumento no número de universitários e a distribuição destes sujeitos nas diferentes instituições e cursos trouxeram transformações decisivas para a cidade e, por conseguinte, na organização dos universitários, impactando diretamente na forma como ocorre sua interação socioespacial com Sobral, via ensino superior. É o que abordamos no tópico seguinte.

INTERAÇÕES SOCIOESPACIAIS E OS DESAFIOS DA MOBILIDADE UNIVERSITÁRIA

Com a ausência de uma oferta de cursos de nível superior nas cidades pequenas, surge a necessidade de deslocamento em direção a um centro urbano maior para que esta demanda reprimida seja atendida. O estudante universitário de Ipu que busca uma formação de nível superior em Sobral tem que percorrer aproximadamente 100 km até esta cidade, um movimento diário, pois há o retorno ao local de origem no mesmo dia. Tal movimento de migração se inicia no interior do próprio município, pois muitos destes alunos residem na zona rural, e com isso, necessitam residir na sede urbana, ou seja, a cidade, para que possam ter acesso a um meio de deslocamento. Neste contexto de migração encontramos casos de alunos da vizinha cidade de Ipueiras, distante de Ipu 24 km, que optam por morar em Ipu e utilizar seu transporte universitário, tendo em vista que pela equação migração - distância de Sobral para Ipueiras o transporte para os estudantes é garantido apenas no início e final de semana.

Para a efetivação desta migração de caráter cotidiano, os estudantes de Ipu contam com uma controversa oferta de transporte universitário por parte da prefeitura municipal. Controversa, pois em termos legais o poder público municipal não é obrigado a garantir transporte para estudantes de graduação, somente para estudantes da educação básica, o que gera impasses e tensões entre administração pública e universitários, surgindo o seguinte questionamento: a quem cabe, portanto, a responsabilidade pelo transporte universitário?

No decorrer do processo de inserção de Ipu na busca pela educação superior, as gestões municipais passaram gradativamente a garantir o transporte de maneira regular. Entretanto, a mobilidade universitária sempre encontra percalços para realizar-se, posto que, com o progressivo aumento do número de universitários, surge a necessidade de ampliação do transporte, que não corresponde a tal crescimento, conforme a fala do presidente da AUNI (Gestão 2010 a 2013):

Em 2002 tinha um número de 100 universitários, hoje estamos beirando a 500, e é um número que pra 2 ou 3 ônibus extrapola... na época em que nós fomos da associação, tínhamos 213 alunos, por aí, contando com Guaraciaba também, mas na época já era aquele sufoco, e nós sempre fazíamos o possível pra ir atrás de ônibus, aquela questão de ônibus quebrar e ver com os dirigentes, por que eu nessa parte de organização com a prefeitura tínhamos sempre um jeito pra trabalhar, maneiras que não causassem nenhum dano nem pros universitários e nem para a gestão. Mas esse era um dos nossos pensamentos, já entramos sabendo disso, que o número de universitários a cada semestre aumenta e como é que

nós íamos fazer, porque a saída de universitários é menor que o número que entra... Entram 20 pessoas e saem duas, por exemplo, então a gente já pensava nisso, até porque naquela época o número de universidades só se resumia a UVA, o Luciano Feijão que vinha crescendo, depois veio o INTA, e essas outras instituições menores. A gente estava percebendo o que? Que tinha um número muito grande de alunos entrando, e como a gente iria manter todo esse número de alunos sentados? (L. M. Entrevista concedida em 2 de agosto de 2017).

Foi motivada pela preocupação quanto à garantia de um transporte seguro e acessível a todos que surgiu a Associação dos Universitários de Ipu, representada pela sigla AUNI, criada em 2002, com o objetivo de representar os interesses dos universitários. Com organização inicial elementar, a entidade assumiu uma estrutura mais consolidada e de caráter jurídico a partir do ano de 2009. A propósito, Ipu é uma das poucas cidades da região que conta com uma organização estudantil nos moldes de associação universitária⁴.

No ano de 2009, tendo à frente as articulações da AUNI, os universitários de Ipu protagonizaram uma manifestação pelas principais ruas da cidade, tendo como objetivo reivindicar o retorno dos ônibus que foram retirados de circulação pela gestão municipal da época. O movimento surte o efeito desejado e os veículos retornam dias depois. O episódio revelou então a germinação de um desejo de se caminhar em direção a uma categoria capaz de lutar autonomamente na busca por melhorias e com apoio da sociedade.

Com os universitários a ideia é essa, eu vejo assim, que nós, unidos, fazemos uma força maior. O que falta para a gente conseguir fazer nosso lugar melhor? Força de mobilização. Mas com quem é que está a força? Não é só com um, porque um não vai conseguir fazer onde 200 não querem, mas se estes 201 quiserem, tudo consegue andar com tranquilidade. O poder público só vai se mobilizar a partir do momento em que você quer que alguma coisa aconteça. Quando nós fizemos nossa reivindicação pelas ruas foi quando percebemos que nós temos força, universitários tem força, a gente consegue movimentar, é só querer. No outro dia já colocaram dois ônibus, você percebe aí a força que tem? Por que mobiliza (L. M. Entrevista concedida em 2 de agosto de 2017).

Entretanto, a formação de uma consciência entre universitários de Ipu, desencadeada no trabalho de mobilização de antigas gestões da AUNI, foi interrompida em virtude de um iminente estado de acomodação e pouco engaja-

4 Outras cidades com associação de universitários são: Santana do Acaraú (União dos Universitários de Santana do Acaraú - UNISA); Guaraciaba do Norte (União dos Estudantes Guaraciabenses - UEG); Coreaú (Associação dos Universitários de Coreaú - AUC); e Hidrolândia (Associação dos Universitários de Hidrolândia - AUH).

mento destes sujeitos na luta por melhorias para a própria categoria. Somente a partir de 2017 é que um grupo de alunos se comprometeu com a reativação da entidade, em um contexto de novas turbulências que assolaram a vida universitária.

Para compreendermos a condição do ressurgimento da AUNI, novamente precisamos nos remeter ao aumento do número de universitários de Ipu, pois foi diante desta mudança que houve uma urgente reorganização dos universitários. Tratou-se de se efetivar um diálogo com a gestão municipal para a discussão da necessidade de mais um veículo para o transporte de estudantes, que viajavam em condição de superlotação⁵, o que colocava em risco a vida dos universitários nas longas viagens diárias com destino a Sobral. A gestão municipal e a empresa locadora dos veículos atentaram então para a questão das multas, ou seja, era necessário mudar a ordem das coisas, o plano de fundo era evitar multas de trânsito por excesso de passageiros e não propriamente a garantia de um transporte digno.

Coube então à prefeitura de Ipu manter o custeio do aluguel de dois ônibus, e em contrapartida exigiu a reativação da AUNI, para colocar em prática a arrecadação de um valor mensal de R\$ 30,00 de cada associado para pagamento do aluguel de um terceiro ônibus. Com nova roupagem, a AUNI passou então a gerenciar as demandas dos universitários e apresentar benefícios a seus associados, tais como a criação de carteirinha universitária e sorteio de isenção em algumas mensalidades para alunos com pagamento rigorosamente em dia, como forma de motivar um trabalho de cooperação entre diretoria e associados.

Passou também a buscar medidas que pudessem garantir um transporte integralmente gratuito. Com isso, mediou um diálogo entre universitários e alguns parlamentares estaduais votados em Ipu, que propuseram a liberação de emendas parlamentares para a aquisição de ônibus, para uso exclusivo dos universitários⁶. A AUNI também passou a buscar um diálogo com parlamentares do município, para que a oferta do transporte seja incluída no plano plurianual, e deste modo, havendo a destinação de recursos específicos para investimento no transporte universitário, porém, sem êxito em um primeiro momento.

Portanto, para as interações socioespaciais Ipu-Sobral via ensino superior realizarem-se é preciso compreender como se organiza a mobilidade universitária e seus principais desafios. Muitos universitários realizam um movimento diário e outros não fazem uso diário do ônibus, ou seja, optam por morar em Sobral.

5 Em virtude da lotação dos ônibus, os universitários de Ipu eram obrigados a fazerem revezamento de lugares, sendo uma proporção de um lugar para cada dois alunos, em média.

6 As emendas partiram dos parlamentares Bruno Pedrosa (PP), Augusta Brito (PCdoB) e Sérgio Aguiar (PDT), que juntos protocolaram, em 2017, a soma de R\$ 300.000 para compra de ônibus.

Com isso, é significativo o número de universitários que residem em Sobral (110 alunos)⁷ e que, portanto, deixam de submeter-se aos deslocamentos diários por razões diversas, que vão desde a condição de estarem matriculados em cursos de regime integral à motivação de contornar as longas viagens, que junto ao tempo de permanência em Sobral para estudo perfaz uma jornada diária de cerca de oito horas. Para o atendimento dos alunos residentes em Sobral, são garantidos aos domingos dois ônibus.

Para os universitários que realizam o padrão diário de mobilidade (281 alunos), são disponibilizados dois ônibus para o turno da manhã e três para o turno da noite, em virtude deste último concentrar a maior parcela de alunos, o que requer maior número de veículos. No período matutino, um dos veículos é destinado unicamente aos universitários do Uninta e outro para todos os alunos matriculados em IES públicas. No período noturno a organização se repete, porém, um terceiro ônibus é compartilhado por alunos do Uninta e Faculdade Luciano Feijão.

Deste modo, compreendemos que o transporte para estudantes universitários garante a mobilidade necessária para a busca do ensino superior e para a conformação de um de seus principais nexos interacionais com Sobral. A intensidade de tais interações pode ser em reduzido número de dias – para os residentes em Sobral, ou mesmo sazonais, para alunos que adentram no ensino superior em instituições que ofertam cursos semipresenciais. Contudo, as interações socioespaciais entre as duas cidades, na perspectiva do ensino superior, se dá principalmente por deslocamentos pendulares e, ainda, por propósitos pessoais que determinam o porquê destas interações virem ocorrendo com maior intensidade nestes últimos anos. Para tanto, estas determinações podem ser mais bem compreendidas pelo perfil do estudante universitário, que está disposto no tópico seguinte.

O UNIVERSITÁRIO DE IPU: SUJEITO DAS INTERAÇÕES SOCIOESPACIAIS

A inserção de Ipu na busca pelo ensino superior ocorre mediante importantes nexos interacionais, que a propósito, perpassam um mero deslocamento cotidiano, um conteúdo espacial. Partindo deste pressuposto, reafirmamos que sua interação com Sobral possui também um conteúdo social, pois para realizar-se precisa de um sujeito, isto é, o universitário. É, portanto, no perfil deste sujeito e no significado que ele atribui ao ensino superior, que podemos encontrar aspectos importantes para a compreensão destas interações.

7 Deste total, 61 estão matriculados na UVA, 25 no Uninta, 7 na Faculdade Luciano Feijão e 17 nas demais instituições.

Para tanto, aplicamos aleatoriamente 84 questionários⁸ com universitários de Ipu (21,48% do total de 391 universitários) entre os dias 1 e 24 de agosto de 2017. Para que pudéssemos construir o perfil deste estudante, os questionários foram estruturados em três perspectivas: uma perspectiva voltada aos dados gerais do universitário, a perspectiva do ingresso deste estudante no ensino superior e, por último, a perspectiva de atuação profissional.

Com relação à primeira perspectiva, apresentamos inicialmente os resultados da amostragem quanto à origem escolar. Nesta questão, 65% (55 alunos) assinalaram que vieram de escola pública, enquanto os demais 35% disseram ser oriundos de escola privada. Entre todas as instituições, a UVA foi a que apresentou maior percentual de alunos que vieram de escola pública, com 77,27% (34 alunos), seguida do Uninta, com o percentual de 65,38% (17 alunos). Nas instituições UFC e FLF o percentual de alunos vindos de escola privada se inverte, sendo superior ao de escolas públicas.

Entre os universitários que responderam os questionários, 57,14% (48 alunos) são do sexo feminino e 42,86% (36 alunos) do sexo masculino, dados que apontam um importante cenário da participação feminina na formação de nível superior. A respeito da faixa etária destes estudantes, dispusemos cinco grupos etários: entre 16 e 20 anos, entre 21 e 25 anos, entre 26 e 30 anos, entre 31 e 35 anos, e acima de 36 anos. Ao observarmos a faixa etária que, segundo o Inep, compreende a idade universitária (17 a 25 anos), percebemos que nela estão inseridos mais de 80% dos universitários que responderam à pesquisa, o que em nossa percepção demonstra que o ingresso no ensino superior vem ocorrendo cada vez mais cedo entre os universitários de Ipu.

No total referente à renda mensal familiar, 33% (28 alunos) apontaram que possuem renda de até R\$ 1.000, 48% (40 alunos) têm renda entre R\$ 1.001 e R\$ 3.000, e 19% (16 alunos) possuem renda acima de R\$ 3.001. Entre os universitários matriculados na UVA, 41% (18 alunos) são de famílias inseridas na primeira faixa de renda e 45% (20 alunos) pertencem a segunda faixa, e mesmo a primeira não sendo a faixa com o maior número de universitários em tal instituição, seu percentual é significativo, pois destaca que a UVA ainda é um meio de jovens de menor poder econômico ingressar em um curso de nível superior. No Uninta, 35% (9 alunos) são de famílias pertencentes à primeira faixa de renda, e 54% (14 alunos) à segunda faixa. Nestas duas instituições o percentual de alunos inseridos na terceira faixa de renda não ultrapassa 14% do total de entrevistados. Nas demais instituições (UFC, FLF, com exceção do Polo do Ensino a distância da Universidade Norte do Paraná – Unopar), não foram registrados alunos na primeira faixa de renda, predominando alunos pertencentes à terceira faixa.

8 A distribuição dos questionários aplicados deu-se da seguinte maneira: UVA – 44 questionários, Uninta – 26 questionários, Faculdade Luciano Feijão – 10 questionários, UFC – 3 questionários; outras instituições – 1 questionário.

A forma como estes estudantes se mantêm financeiramente foi item presente no questionário, contando com as seguintes alternativas: trabalha, recebe bolsa, ajuda dos pais e outras formas. A resposta predominante, 61% (51 alunos), foi de alunos que dependem da ajuda dos pais para sua manutenção financeira durante a graduação, sendo resposta frequente no grupo etário de 16 a 20 anos, enquanto 27 universitários (32%) responderam que trabalham, sendo resposta frequente no grupo de 26 a 30 anos e no grupo “acima de 36 anos”, portanto, pessoas que conciliam trabalho e estudos e já estão há mais tempo no mercado de trabalho.

Na segunda perspectiva, questionamos as motivações para a escolha da instituição e do curso em que o universitário está matriculado. No que diz respeito às respostas do primeiro item, 26 universitários da UVA mencionaram que escolheram a instituição por ela ser pública, o que reforça sua importância como instituição promotora da democratização do ensino superior público no Noroeste Cearense. Como cada universitário poderia indicar mais de uma alternativa, a segunda resposta mais vezes mencionada por alunos da UVA foi aquela ligada à qualidade de seu ensino. No que se refere aos universitários matriculados no Uninta, a maioria mencionou que escolheu a IES pela possibilidade de ingresso por meio do Fies, fato reafirmado pelos 84,61% de alunos que ao responderem o questionário afirmaram que aderiram a este programa de financiamento, contrapondo-se aos 90% dos universitários de Ipu matriculados na Faculdade Luciano Feijão que disseram não ter financiamento. Mesmo a qualidade de ensino tendo surgido como resposta mais vezes mencionada (Tabela 5), é preciso destacar que o fato destas instituições se concentrarem em Sobral, portanto, relativamente próximas a Ipu, ainda aparece como fator basilar para a matrícula nestas IES.

Tabela 2 – Respostas dos universitários de Ipu acerca da escolha de sua IES.

Alternativas	Respostas por instituição					
	UVA	UNINTA	FLF	UFC	Outras	Menções*
Por ser próxima a Ipu	18	11	1	2	.	32
Por ser pública	26	.	.	2	.	28
Por seu ensino de qualidade	20	12	9	2	.	43
Por ter cursos que não são ofertados em outras IES	2	8	.	1	.	11
Por ela ter FIES/PROUNI	.	15	.	.	1	16
Facilidade de Ingresso	1	4	1	.	0	6

Fonte: Aplicação de questionários, agosto de 2017. *Refere-se ao total de vezes em que a resposta foi mencionada, sendo que cada estudante poderia assinalar mais de uma alternativa, apontando sua prioridade.

No item seguinte, em que os universitários foram questionados sobre as motivações para a escolha do curso, a resposta mais vezes assinalada (Tabela 3) chama atenção: a vocação, seguida pela perspectiva de oportunidade de mercado de trabalho, principalmente por alunos dos cursos de Enfermagem, Psicologia, Administração, Nutrição e Fisioterapia, por exemplo.

Tabela 3 – Respostas dos universitários de Ipu acerca da escolha do curso.

Alternativas	Respostas por instituição					
	UVA	UNINTA	FLF	UFC	Outras	Menções*
Vocação	20	19	4	2	0	45
Cobrança Familiar	.	1	.	.	.	1
Aprendizado	13	7	7	1	1	28
Maior possibilidade conseguir emprego nessa área	15	9	5	2	2	31
Baixa concorrência no vestibular	.	.	.	.	.	.
Carência de profissionais dessa área em Ipu	3	4	1	.	.	8
Melhorar o currículo	9	1	.	.	.	10
Falta de opção	1	.	.	.	.	1
Perspectiva de crescimento de sua área no mercado de trabalho	10	11	4	1	1	27

Fonte: Aplicação de questionários, agosto de 2017. *Refere-se ao total de vezes em que a resposta foi mencionada, sendo que cada estudante poderia assinalar mais de uma alternativa, apontando sua prioridade.

A última indagação presente no referido questionário buscou, a princípio, apreender as perspectivas do aluno diante do mercado de trabalho depois de formado, e as respostas são apresentadas na Tabela 4. Com ela, observamos que mesmo que a inserção no mercado de trabalho seja seguramente a principal motivação para aquele que busca uma formação de nível superior, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, a perspectiva de ingressar em uma pós-graduação foi a alternativa mais vezes assinalada e prioritária. Deste modo, consideramos que para este estudante a continuação dos estudos é uma forma de se obter melhor qualificação profissional para posterior inserção no mercado de trabalho.

Para muitos, a projeção de se conquistar estabilidade financeira através de efetivação em cargo público aparece como primeira opção. Destacamos também que alunos dos cursos de Farmácia, Educação Física, Fisioterapia, Psi-

ciologia, Direito, Administração e Ciências Contábeis assinalaram que, após a formação, a perspectiva é a de poder iniciar o próprio negócio.

Tabela 4 – Respostas dos universitários de Ipu acerca da perspectiva para depois de formado.

Alternativas	Respostas por instituição					
	UVA	UNINTA	FLF	UFC	Outras	Menções*
Cursar uma pós-graduação	32	18	5	1	1	57
Se inserir no mercado de trabalho	18	18	6	3	.	45
Abrir um negócio próprio	5	8	1	2	.	16
Estudar para concurso público	19	14	6	1	.	40
Outras	1	.	.	.	.	1

Fonte: Aplicação de questionários, agosto de 2017. *Refere-se ao total de vezes em que a resposta foi mencionada, sendo que cada estudante poderia assinalar mais de uma alternativa, apontando sua prioridade.

No último item, questionamos a perspectiva de retorno do universitário a Ipu depois de formado. Entre todas as alternativas que dispusemos, a que foi mais vezes assinalada por estes sujeitos (46 vezes) indicou como prioridade, para muitos, que o retorno e permanência em Ipu serão possíveis apenas se houver emprego em suas respectivas áreas de formação, o que se mostra uma realidade distante, já que em uma cidade pequena como aquela não há mercado de trabalho favorável para determinadas áreas, o que poderia justificar a grande parcela de universitários (31) que apontam o desejo de ir para outros lugares depois de formados. Para outra parcela de universitários, o retorno e permanência na cidade de origem estão mais ligados a questões familiares e afetivas do que por questões de trabalho. Poucos assinalaram que pretendem permanecer em Ipu, mesmo que trabalhando em uma área diferente de sua formação, enquanto outros indicam que permanecerão em Ipu por já terem conquistado estabilidade financeira ou já possuírem residência própria. No entanto, um número diminuto de universitários assinalou que não há qualquer perspectiva de conseguir empregos em suas áreas de formação acadêmica, tendo sido resposta de alunos dos cursos de Ciências Sociais, Engenharia Elétrica, Engenharia da Produção e Direito, por exemplo.

Feito um breve panorama do perfil dos sujeitos da pesquisa, compreendemos que o significado que o universitário atribui à busca pelo ensino superior, diante de seu contexto de expansão, pode representar então uma realização profissional, a conquista de uma melhor renda ou mesmo de um projeto de vida,

ou em outras palavras, externalidades positivas para outras dimensões da vida social, assim como destacam Porto e Régnier (2003). Além disso, conforme abordado na discussão que segue, tomamos estes sujeitos como protagonistas de importantes transformações onde se inicia a busca pela educação superior: o lugar de origem do estudante.

A CIDADE E O MOVIMENTO DA BUSCA PELO ENSINO SUPERIOR: OUTRA PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO SOCIOESPACIAL

Quando falamos de interações espaciais estamos tratando não somente de deslocamentos, mas também de trocas entre os lugares. Partindo desta afirmação, consideramos que na vida de relações das cidades, quando também construída via ensino superior, em suas trocas não há somente ganhos para o centro maior, que concentra os equipamentos de ensino superior, e perdas para os centros menores, que precisam buscar estes equipamentos. Isto porque a educação superior consegue se projetar para diversas direções, e com isso, favorece mudanças que podem ser igualmente observadas, mesmo que com menor amplitude, nos centros locais.

Sabemos que a articulação entre Ipu e Sobral, partindo da busca pelo ensino superior, se materializa, por exemplo, com os fluxos universitários, caracterizando importante nexos interacional. O estudante que chega a Sobral não é apenas mais um sujeito de uma parcela da população que migra diariamente, mas também é o sujeito que termina por se apropriar do “lugar do estudar” e condicionar o modo como a cidade passa a ser produzida também em função do ensino superior.

Evidente que o universitário que estuda em Sobral nem sempre provém de fora da cidade, porém, queremos destacar que é a partir da presença de estudantes dos mais diversos municípios que podemos compreender importantes mudanças por ela incorporadas. Isto porque o universitário, em especial aquele que por diversas razões passa a residir em Sobral, se torna um potencial consumidor da cidade, haja vista que ele busca habitação, mobilidade, alimentação, lazer e faz uso de diversos equipamentos urbanos, sendo alguns destes inexistentes nas cidades pequenas. Portanto, com o fluxo do universitário em um movimento intra e interurbano, a cidade de Sobral tem ganhado em sua economia, nos investimentos capitaneados por razão da presença de instituições de ensino superior e da mão de obra qualificada e, por conseguinte, com a consolidação da função universitária e no seu papel regional.

Entretanto, a intensidade do fluxo universitário é cíclica, já que a busca pelo ensino superior se encerra para alguns e inicia-se para outros. Partindo então dos sujeitos que concluem sua passagem pela educação superior, apontamos o surgimento de um contra fluxo universitário, ou em outras palavras, os deslocamentos diários, dando lugar ao retorno do sujeito das interações ao seu lugar de origem.

Trata-se então do regresso do estudante, agora capacitado, para atuar no mercado de trabalho, o que repercute em importantes transformações na vida de uma cidade pequena. Isto porque, com o incremento de profissionais com diploma de nível superior, há uma melhoria na oferta de serviços em diversas áreas. É o caso da formação de professores para a educação básica, principalmente pelos cursos de licenciatura da UVA, em que a prática educativa de Ipu passa a ser cada vez mais conduzida por profissionais com a formação exigida para a área.

Na área da saúde, que a propósito é a que concentra maior número de estudantes de Ipu no ensino superior, os efeitos do incremento de profissionais de Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Biomedicina, Odontologia, por exemplo, já são percebido tanto na melhoria quanto na ampliação do setor público e privado de saúde, implicando em deslocamentos menos frequentes para locais mais distantes como Sobral, em busca de serviços médicos mais diversificados, que passam a ser ofertados nos hospitais, clínicas e consultórios da cidade.

Por outro lado, uma formação de nível superior também contribui para o surgimento de novos estabelecimentos, tais como escritórios de advocacia, contabilidade, engenharia civil, academias de musculação e ginástica, pet shops, dentre outros. Podemos mencionar ainda o ingresso de profissionais de administração, alguns dos quais passam a investir na cidade com empreendimentos próprios ou colocando sua formação à disposição da gestão de negócios familiares. Portanto, há uma ampliação da acessibilidade de determinados serviços que antes eram mais escassos, quadro que vem se revertendo nas cidades pequenas em virtude de parcela de sua população vir progressivamente adentrando em uma formação de nível superior e retornando ao lugar de origem, podendo nele atuar profissionalmente.

Todavia, precisamos esclarecer que mesmo diante deste quadro de incremento profissional, o mercado de trabalho em Ipu ainda encontra obstáculos, seja pelo jogo da oferta e da demanda de determinados serviços, seja pela natureza da cidade pequena, tendo em vista sua menor capacidade de geração de postos de trabalho e incentivo ao surgimento de outras atividades econômicas e produtivas.

De todo modo, a condição do ingresso do profissional com diploma de nível superior no mercado de trabalho contribui para uma maior dinamização da eco-

nomia local, já que estes sujeitos obtêm seu sustento no próprio lugar de moradia e nele injetam sua renda. Nestes termos, desde a busca cotidiana pelo ensino superior ao incremento de profissionais qualificados, a cidade paulatinamente assimila as transformações decorrentes destas interações.

Contudo, ressaltamos a necessidade de se fazer uma reflexão que parta de uma perspectiva que considere estas interações para além de uma pura formação de profissionais aptos ao mercado de trabalho. De fato, é presente em nossa abordagem a condição de que uma maior inserção de estudantes de Ipu no ensino superior venha colaborando para uma melhoria em determinados serviços na cidade, conforme apontado anteriormente, entretanto, é preciso questionar que outras mudanças cabem ainda serem desvendadas.

Por isso, consideramos que algumas indagações ainda se fazem pertinentes diante dos desdobramentos de tais interações, tais como: a conquista de uma formação de nível superior vem sendo acompanhada por mudanças de comportamento, no tocante a uma maior conscientização destes sujeitos sobre seus direitos? Esta formação suscita uma mudança de visão de mundo, mudança de valores e à compreensão de que o acesso a uma formação de nível superior deve antes de tudo dar um retorno à sociedade? A formação de nível superior desvencilha-se da somente aquisição do saber técnico-acadêmico para também estimular uma postura de engajamento diante das problemáticas que acometem a comunidade da qual é integrante?

E quanto ao papel da Associação dos Universitários de Ipu diante destas interações? Consideramos que mesmo diante das presentes limitações ainda resguardadas à sua atuação, a AUNI possui um potencial para desempenhar outros papéis sociais junto à comunidade local, como por exemplo, levando assessoria, trabalhos de extensão ou trabalhos voluntários das mais diferentes áreas em que os universitários de Ipu se encontram matriculados, para instituições como escolas, hospitais, associações de moradores, e também para estabelecer parcerias com a própria gestão pública municipal. Deste modo, defendemos a hipótese de que é neste potencial que reside o ponto de partida para que a entidade possa avançar em direção a outra missão, ou seja, aquela de por meio de sua atuação dar visibilidade aos universitários, quando da aproximação destes com a sociedade, levando-a, portanto, a uma tomada de consciência de que algo melhor pode estar reservado ao futuro com a inserção destes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É por meio da expansão do ensino superior que podemos analisar importantes mudanças na produção e reprodução de diversas cidades, principalmente

daquelas que se inserem em tal processo, e para tanto, consideramos a pertinência de se fazer uma leitura geográfica do avanço da educação superior pelo território brasileiro.

Estamos nos remetendo a um território que não é homogêneo e em seu processo de formação histórica e espacial ainda resguarda desigualdades sociais e territoriais. Dentre estas desigualdades está a difusão das instituições de ensino superior, que por muito tempo estiveram restritas a capitais estaduais, por exemplo (AMORIM, 2010), denotando em um território com grandes vazios de oferta de educação superior. No entanto, à medida que há acréscimos técnicos, científicos e da informação ao território, apontados por Santos e Silveira (2000, 2001), surge uma demanda por qualificação profissional, implicando na ampliação da oferta de ensino universitário.

Com isso, o número de IES aumenta continuamente e, em meio ao posterior surgimento de importantes políticas públicas de democratização e acesso ao ensino superior, paralelo a uma maior atuação do setor privado neste nível de ensino, a educação superior vai aos poucos conquistando novos pontos do território. Trata-se de uma conquista que ainda mantém um viés de seletividade espacial, e que em seu processo de interiorização, são as cidades médias as que se tornam os primeiros lugares a receber equipamentos de educação superior. Posto isto, identificamos que para além de um aumento de IES e avanço destas para o interior do território, a concentração de uma oferta de educação superior vem produzindo novas formas de articulação e interação entre as cidades. Por esta propositura, tivemos como objetivo analisar as principais características das interações socioespaciais resultantes da articulação entre os recortes de análise que delimitamos para este estudo: as cidades de Ipu e Sobral.

Feitas as respectivas abordagens, temos as seguintes discussões: Porque ocorrem as interações socioespaciais entre Ipu e Sobral? A resposta a este primeiro questionamento reside na condição de crescimento e posterior arrefecimento de Ipu, tanto em suas atividades econômicas quanto em sua centralidade, o que a levou a uma situação de estagnação e conseqüente dependência de Sobral, já que importantes serviços, como de saúde e educação superior, ou mesmo o emprego na atividade industrial, por exemplo, se concentraram nesta cidade média e poucos conseguem se dispersar para as cidades de seu entorno, forçando a busca por serviços neste local. Todavia, consideramos que Ipu ainda resguarda aspectos de centralidade, fato demonstrado por sua classificação como centro de zona B e que apresenta dinamicidade ligeiramente superior à de suas contiguidades.

Como ocorrem estas interações? Para ocorrerem, as interações entre as duas cidades partem da mobilidade espacial da população, das trocas de mercadorias e da circulação de capital e informações, principalmente pela existência

das vias de acesso que ligam as duas cidades e dos transportes alternativos que garantem o vai e vem. Quando referentes à busca pelo ensino superior, as interações partem de uma complexa organização da mobilidade universitária, que conta com ônibus para atender a um significativo número de estudantes que ingressam em instituições de ensino superior de Sobral.

Com que intensidade ocorre estas interações? Tendo em vista uma tímida especialização do setor terciário de Ipu, não há uma grande busca pelo comércio de Sobral, sendo que as necessidades banais e certas necessidades mais raras da população local são atendidas por seu comércio. Contudo, as interações se intensificam com a busca cotidiana por serviços médicos mais complexos que ainda não possuem oferta em Ipu. Quando consideradas as interações na perspectiva do ensino superior, estas são as que ocorrem com maior intensidade, já que o fluxo universitário é pendular e ocorre em pelo menos dois turnos.

Deste modo, quando levamos em consideração, por um lado, a intensidade dos fluxos universitários e, por outro, a formação de um contra fluxo, ou seja, do estudante formado que retorna ao lugar de origem e busca se inserir no mercado de trabalho local, contribuindo para algumas mudanças que já são possíveis de serem verificadas em sua dinâmica econômica, por exemplo, estamos diante do ensino superior como um dos principais vetores de articulação e fortalecimento da vida de relações entre Ipu e Sobral.

Para fins de conclusão, consideramos que o processo investigativo e metodológico nos possibilitou trazer respostas para as inquietações presentes no enunciado desta pesquisa. Acreditamos que este estudo possa, a seu modo, contribuir para uma melhor apreensão dos desdobramentos da consolidação da oferta de educação superior no Noroeste Cearense.

Contudo, tendo em vista que a ampliação do ensino superior é um processo em curso, alguns de seus desdobramentos ainda carecem de uma maior investigação, e um deles diz respeito ao papel da universidade diante do desenvolvimento regional. Almeida (1980), ao conceber a universidade não somente como espaço de reprodução da ordem social vigente, mas como espaço de emancipação e promoção social, nos leva ao entendimento de que estudos futuros se fazem necessários para a compreensão de um dos fundamentais papéis da universidade, que é o de ser transformadora. Por isso, as investigações sobre o ensino superior e a universidade não se encerram, sendo pertinente questionar de que modo o papel da universidade para o desenvolvimento regional poderá ter ressonância na forma em que vem sendo produzida a educação superior no Noroeste Cearense e com isso, no desenvolvimento dos lugares que também participam de uma busca cotidiana por ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. O papel das Universidades no Desenvolvimento Regional. *In*: ANDRADE, A. C. et al. **Seminário – A Universidade e o Desenvolvimento Regional**. Fortaleza: UFC, 1980. 291 p.

AMORIM, C. C. **O uso do Território brasileiro e as Instituições de Ensino Superior**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

BARREYRO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BAUMGARTNER, W. H. Universidades públicas como agentes de desenvolvimento urbano e regional de cidades médias e pequenas: uma discussão teórica, metodológica e empírica. Salvador: **Revista GeoTextos**, v. 11, n. 1, p.91-111, jul., 2015.

CASTRO, C. A. O processo de urbanização e o surgimento das primeiras universidades. Santa Maria: **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 39-54, jan./abr. 2014.

CORRÊA, R. L. Globalização e Reestruturação da Rede Urbana: uma nota sobre as pequenas cidades. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 6, p. 43-53, 1999b.

_____. Interações Espaciais. *In*: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R. L. (Org.). **Explorações Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a. p. 279-318.

_____. **Trajetórias Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 304 p.

COUTINHO, S. A. Perfil, relações e necessidades: uma breve análise sobre as cidades pequenas. Salvador: **Revista GeoTextos**, v. 7, n. 1, p. 83-104, jul. 2011.

DURHAM, E.R. O Ensino superior no Brasil.: o público e o privado. São Paulo: NUPES, USP, 2003. (Documento de trabalho, 3)

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n.28, p. 17-36, maio/jun. 2006.

FREIRE, H. P. **O uso do território de Sobral – Ceará pelas instituições de ensino superior**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Geografia). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: 2011. 112 p.

GOMES, R. C. C. Lendo a pequena cidade à luz dos conceitos: horizontalidades/verticalidades, racionalidade/contraracionalidade. *In*: FURTADO, E. M;

SANTOS, N. P. **O pensamento de Milton Santos e a geografia brasileira**. Natal: EDUFRRN, 2016.

HAIASHIDA, K. A. **Quixadá: centro regional de convergência e irradiação da educação superior (1983-2013)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

HOLANDA, V. C. C.; AMORA, Z. B. Cidades médias do Ceará e suas dinâmicas contemporâneas. In: **SANTANA, A. N. C.; FERREIRA, D. L.; SILVEIRA, E. M. (Org.). Espaço, cultura e memória: integrando visões da cidade**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/> > Acesso em: 13 de nov. 2017.

_____. **Enciclopédia dos municípios brasileiros – Ceará**. XVI Volume. Rio de Janeiro, 1959.

_____. **Regiões de Influência das Cidades: REGIC**. Rio de Janeiro, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ, IPECE. **Perfil Básico Municipal - Ipu**. Fortaleza, 2016.

_____. **Perfil Básico Municipal - Sobral**. Fortaleza, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> > Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> > Acesso em: 29 jan. 2018.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade. Campinas**. v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr., 2009

NASCIMENTO JUNIOR, F. C. O fenômeno de expansão das instituições de ensino superior e o território brasileiro. **Geografia: Londrina**. V. 15, n 1., p.145-171, jan/jun. 2006.

PORTO, C; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no mundo e no Brasil: Condições, Tendências e Cenários para o horizonte 2003 – 2025 – uma abordagem exploratória**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2018.

QUEIROZ, V. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES):** uma nova versão do CREDUC. Brasília: Sociedade e Universidade – ANDES, Sindicato Nacional, 2015. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf> > Acesso em: 04 fev. 2018.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. São Paulo: Editora Record, 2001.

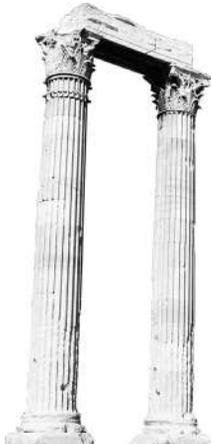
_____. **O Ensino superior público e particular e o território brasileiro.** Brasília: ABMES, 2000.

SILVA, A. A. C; GONÇALVES, L. A. A. **Avaliação da política pública de expansão da rede federal de educação:** O Caso De Crateús – CE. Anais do III Seminário Regional Comércio, Consumo e Cultura nas cidades. Disponível em: < <http://srccc.com.br/rs-content/files/FBPLKJADIOGC48.pdf> > Acesso em: 04 fev. 2018.

SIMÕES, M. L. O Surgimento das Universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136- 152, jul./dez. 2013. Disponível em: Acesso em: 17 fev. 2017.

TEIXEIRA, A. S. **Educação e Universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988. 188 p.

_____. **Ensino superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. 324 p.



SOBRAL E SEU ESPAÇO URBANO E REGIONAL: REPERCUSSÕES DO ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE PACUJÁ-CEARÁ.

Breno de Abreu Lopes

INTRODUÇÃO

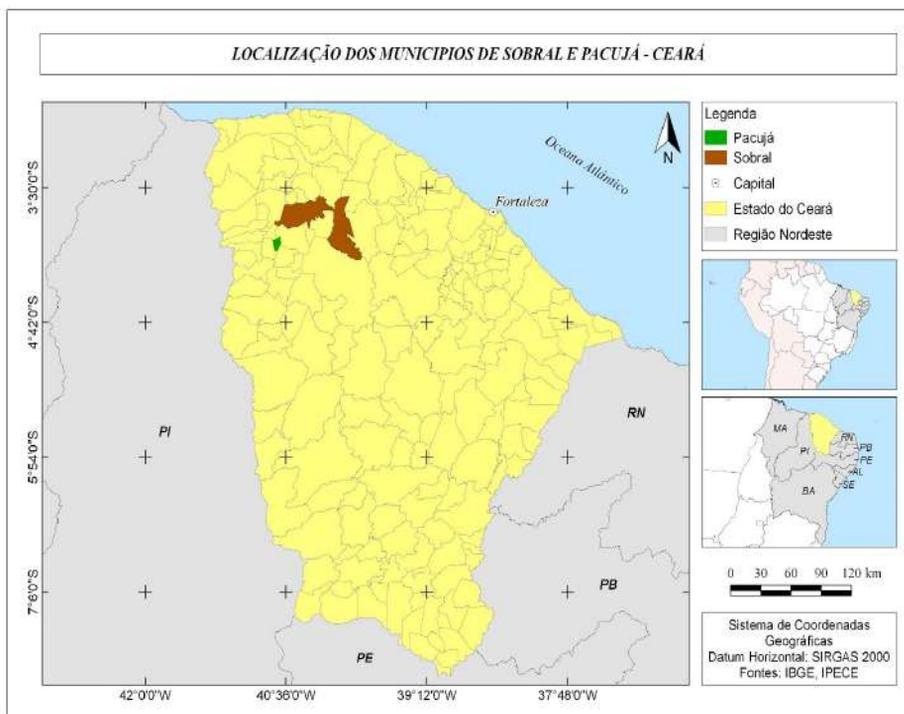
A educação superior vem expandindo-se pelo Brasil e induzido novas racionalidades em diferentes regiões. O desenvolvimento deste trabalho expressa resultados alcançados na pesquisa que analisa a expansão do ensino superior em cidades médias nordestinas e seus rebatimentos no espaço urbano e regional. Um dos recortes espaciais corresponde à cidade de Sobral, no Noroeste do estado do Ceará, uma importante cidade média, com destaque na oferta de diferentes serviços.

Visamos analisar as relações na busca do ensino superior em Sobral pelos estudantes da cidade pequena de Pacujá (Figura 01). A ampliação da educação superior tem promovido aproximação da população com a educação e atribuído modernização ao território. A expansão do meio técnico-científico-informacional redefinem as necessidades na vida cotidiana, dentre elas a de formação educacional, demandando uma maior oferta do ensino superior no Brasil (SANTOS; SILVEIRA, 2000).

A expansão da educação superior no país se acentua nos últimos quinze anos e alcança o espaço urbano brasileiro em suas diferentes regiões e cidades, oportunizando que uma demanda historicamente reprimida tenha acesso em maior densidade a este nível de ensino.

As Instituições de Ensino Superior – IES agenciam modernizações no território e até os anos de 2005 organizavam suas novas investidas, baseados em um viés espacial bastante seletivo, fixando-se mais intensamente nas capitais e cidades de maior expressão. Entretanto, a expansão dos últimos dez anos é impulsionada por políticas de democratização do ensino, encampada pelas instituições públicas e particulares de ensino, que agora alcançam outros espaços do Brasil, transcendendo uma barreira histórica na qual o ensino universitário esteve circunscrito.

Figura 01 – Localização de Sobral e Pacujá no Estado do Ceará.



Elaboração: Marcelo Henrique Viana (2017).

A cidade média de Sobral conta com população de 188.233 habitantes (IBGE, 2010) e apresenta visibilidade e comando no seu espaço regional. Seu papel expressivo ocorre pela disponibilidade de serviços mais especializados, exemplo de sua sólida rede educacional de escolas e Instituições de Educação Superior.

O município de Pacujá, emancipado em 1957, distante 68 quilômetros de Sobral, conta com população de 5.986 habitantes (IBGE, 2010), caracterizando-se como um pequeno município cearense. Devido à insuficiência de alguns serviços, sua população tende a buscar outras cidades para suprir necessidades de natureza mais raras (CONTEL, 2010).

Nesse exemplo, os serviços educacionais de Sobral promovem relacionamentos com as demais cidades de seu entorno, capturando para seu território população de centros urbanos vizinhos em função de bens e serviços ofertados. Neste caso, Pacujá é um dos municípios enlaçados e faz parte da região de influência e relacionamento de Sobral. Um de nossos objetivos neste estudo é verificar as repercussões do ensino superior oferecido por Sobral com relação à

cidade de Pacujá, baseando-se na vida de relações entre ambas e compreender como a interiorização deste nível de ensino para o estado do Ceará tem atuado na articulação das cidades, além de identificar o perfil do estudante de Pacujá que busca cotidianamente os serviços educacionais na cidade de Sobral.

Para a construção deste artigo realizamos levantamentos bibliográficos e coleta de dados junto a órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o estudo de Regiões de Influências das Cidades (Regic), *sites* de Instituições de Ensino Superior (IES) e análise de documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município de Pacujá. Realizamos levantamento de dados diretos por meio de trabalho de campo, com aplicação de quarenta e cinco questionários com universitários durante o semestre 2017.1, oriundos da cidade de Pacujá, matriculados em Instituições de Ensino Superior em Sobral.

CENÁRIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A educação superior brasileira tem passado por reformas e reestruturações. Ao longo do tempo, o ensino superior se diversifica, colocando estas instituições em posição que Santos e Silveira (2000, p. 31) apontam como “novos conteúdos e comportamentos dotados no território”. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep existe no Brasil um total de 2.364 instituições de ensino credenciadas, 35.501 cursos superiores e 8.027.297 matrículas pertencentes à educação superior. Esses números são distribuídos em 195 universidades, 149 centros universitários, 1.980 faculdades e 40 institutos federais e centros de educação tecnológica. A Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016 ainda coloca o total de 1.150.067 concluintes. No entanto, o setor particular possui maior força, sendo 2.069 instituições de caráter privado, no passo que somente 295 são públicas. (INEP, 2016).

O crescimento da educação superior brasileira, ocorrido com maior força entre as décadas de 1990 a 2000, está amparado em um conjunto de medidas públicas de inclusão e democratização do ensino superior. Ações públicas mais vigorosas foram lançadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006, 2007 a 2010) e conduziram a expansão do ensino superior de maneira relevante. Torna-se acentuado esse processo após o surgimento de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O Fies foi criado ainda na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) substituindo o antigo Crédito Educativo (Creduc), mas foi nas gestões sucessivas de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff (2011 a 2014, 2015-2016) que o programa ganhou maior envergadura e popularidade. O Fies é um programa de crédito estudantil de grande alcance. Seu objetivo é facilitar o ingresso de estudantes com financiamento dos cursos de graduação para alunos matriculados em IES privadas. Para tanto, os alunos devem enquadrar-se em um perfil socioeconômico, não podendo sua renda familiar ultrapassar três salários mínimos.

O Prouni foi criado em 2004 e aprovado pela Lei nº 11.096 de 2005 durante a primeira gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva e financia, por meio de bolsas integrais ou parciais, cursos de graduação em instituições particulares. Visa incluir estudantes de famílias com renda de até um salário mínimo e que tenham frequentado o ensino médio em uma escola pública ou que sejam professores da rede pública.

Já o Reuni foi constituído em 2007 e faz parte das ações realizadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Atuou na expansão da educação superior no território brasileiro favorecendo a criação de novas universidades e institutos federais, aprimorando a estrutura física, melhorando a qualidade dos cursos de graduação e nas condições dos alunos permanecerem nas respectivas instituições, mais a contratação e qualificação de recursos humanos voltados às instituições federais.

INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO CEARÁ

A interiorização das estruturas do ensino universitário para o Ceará tem promovido um rompimento das “barreiras” pelas quais este nível educacional esteve marcado, levando as IES para outros centros menores e mais distantes das capitais, induzindo o ensino universitário a promover novas funcionalidades e modernizações ao território.

Freire (2011), Pinheiro (2013) e Haiashida (2014) apontaram o processo de interiorização da educação superior para o Ceará, mesmo sendo considerado como um acontecimento conduzido a passos lentos. Este “novo” define atrações para um número maior de pessoas em busca de formação superior, seja pelo sonho de conseguir o título acadêmico ou no intento de melhores perspectivas futuras.

A interiorização do ensino superior no Ceará foi demarcada pela ação do Governo Estadual ao implantar as universidades estaduais. Impulsionada mais

recentemente pela força do mercado privado aliado às medidas públicas de expansão e redemocratização dinamizadas pelo Governo Federal.

A criação de instituições públicas estaduais comportou novas possibilidades de formação e qualificação profissional do estudante cearense. Pinheiro (2013, p. 119) considera que “a década de 1970 marcou o início de uma expansão da territorialidade do ensino superior.” Antes, as primeiras atividades do ensino superior no Ceará ocorriam na capital. É durante as décadas de 1970 e 1990 que ocorre a expansão das primeiras IES estaduais pioneiras do movimento de interiorização.

As universidades estaduais cearenses são: A Universidade Estadual do Ceará (Uece), criada em 1975; quase dez anos depois, em 1984, o Governo Estadual, por meio da Lei nº 10.933 de 10/10/1984 cria, sob a forma de Autarquia, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); e em 1987, a Universidade Regional do Cariri (Urca). Todas instaladas em regiões de significativa importância para o território cearense. A Urca atua mais fortemente nas cidades de Crato e Juazeiro do Norte. A UVA com sede na cidade de Sobral. Já a Uece, cuja sede é em Fortaleza, conta com campus avançados em cidades do interior do estado.

O Reuni, entre outros desdobramentos, levou à pulverização pelo Brasil das Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE e, no Ceará, seguiu a mesma lógica. A Universidade Federal do Ceará - UFC, após mais de cinquenta anos, se expande para o interior cearense e em 2001 estende o primeiro braço da instituição em direção à cidade de Sobral e Cariri (FREIRE, 2011).

Esses equipamentos educacionais, considerados patrimônios do povo cearense, permitem o desenvolvimento regional, científico e intelectual em diferentes lugares. O movimento de interiorização também permite que mais estudantes possam ter acesso ao ensino superior e que voltem para suas cidades de origem com uma formação acadêmica e com maiores condições de colaborar positivamente com as pequenas cidades.

O segmento privado da educação superior também tem contribuído na expansão e nesse consequente movimento de interiorização. Como descrito por Santos e Silveira (2000, p. 19), “a participação do ensino superior privado no Brasil foi precoce e marcante [...]”. No Ceará, as instituições particulares de grupos locais são expressivas, a exemplo da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Centro Universitário Unichristus, Faculdade Sete de Setembro – FA7, Faculdade Farias Brito – FFB, dentre outras.

Outras instituições que vem ganhando força fora de Fortaleza são o Centro Universitário Uninta e a Faculdade Luciano Feijão – FLF, na cidade de Sobral;

Faculdade Paraíso do Ceará – FAP e Centro Universitário Unileão, em Juazeiro do Norte; Faculdade Católica Rainha do Sertão – FCRS e Faculdade Cisne, em Quixadá.

Consequência positiva desta interiorização seria a capacitação profissional, que se torna mais acessível, considerando que o movimento de pessoas em direção à capital para estudar vem diminuindo, além de contribuir para o desenvolvimento econômico e social no espaço urbano e regional das cidades, que paulatinamente vem criando condições de reter muitos egressos das IES locais.

SOBRAL E SUA INFLUÊNCIA REGIONAL ANCORADA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR

A cidade de Sobral destaca-se por concentrar funções políticas, econômicas e culturais e outras especialidades que designaram seu destaque frente a seu espaço regional. A presença de Instituições de Ensino Superior diversifica a oferta de cursos nesta região do estado e reafirma a influência regional da cidade, aliada à presença de outros tipos de serviços e especialidades de natureza mais rara.

De acordo com o censo do IBGE (2010), a cidade média de Sobral conta com população de 188.233 habitantes, possui área territorial de cerca de 2.122,897 km², distanciando-se aproximados 232 quilômetros da capital Fortaleza, sendo composta por treze distritos.

O estudo das Regiões de Influências das Cidades (REGIC, 2008), que aborda interpretações e classificações das cidades brasileiras e suas hierarquias, definiram as áreas de atuação e centralidade das cidades brasileiras, baseado na abrangência e relacionamento entre os diferentes centros urbanos. O estudo qualificou as cidades brasileiras em quatro níveis diferentes¹. As variáveis utilizadas para análise da rede urbana brasileira se basearam em fixos que conduzem relacionamento entre diferentes cidades. Em outras palavras, foi levando em consideração o desenvolvimento urbano e regional ocasionado por equipamentos e instrumentalidades urbanas, como aeroportos e conexões aéreas, comércio, instituições de ensino superior, serviços de saúde e lazer, redes de televisão e *internet*, linhas de ônibus e circulação de jornais, para não citar todos.

De acordo com o Regic (IBGE/REGIC, 2008) Sobral é classificada como Capital Regional “C” devido condições específicas de atendimento de

1 Regic (2008) é realizado pelo IBGE a cada dez anos. Sua última versão classificou as cidades brasileiras em quatro níveis: 1. Metrôpoles (Grande Metrôpole Nacional, Metrôpole Nacional, Metrôpole); 2. Capitais Regionais (Capital Regional A, Capital Regional B, Capital Regional C); 3. Centros Sub-Regionais (Centro Sub-Regional A, Centro Sub-Regional); 4. Centros de Zona (Centro de Zona A, Centro de Zona B e Centros Locais).

bens e serviços de maior complexidade que as cidades de seu entorno, mantendo relacionamentos diretos com cerca de 40 municípios cearenses e outros estados vizinhos.

Sobral é uma cidade de papel expressivo no espaço regional. No passado foi importante produtor da carne de charque e do binômio gado-algodão, atuando por muito tempo como centro coletor de produtos agrícolas vindos de outras regiões (COELHO, 2000). Em tempos recentes, a grande influência da cidade ocorre pela variedade de bens e serviços. Essas atividades promovem ligações com as demais cidades, sendo, portanto, *locus* das instituições e demais aparelhamentos ligados ao ensino superior que conferem à cidade novos sentidos de centralidade.

Sobral assume papel de centro educacional no sertão cearense por abrigar em seu espaço urbano equipamentos de educação, tanto de nível básico, técnico e, sobretudo do ensino superior, que ascendem influências com outras cidades, impactando também em sua economia e em seus espaços físicos e culturais.

Grande número de estudantes oriundos de diversos municípios realiza mobilidade diária para Sobral. Alguns percorrem uma distância de 130 quilômetros, trajeto realizado em transporte escolar concedido pela prefeitura, próprio ou locado. Outros optam pela cidade como novo local de moradia, ou durante o período de aulas, tentando diminuir o desgaste físico derivado das longas distâncias entre Sobral e seu município de origem.

Atualmente, Sobral conta com Instituições de Ensino Superior de caráter público e particular, subdividindo-se entre universidades, faculdades, centros universitários e institutos que ofertam cursos de graduação e pós-graduação. As principais instituições públicas são: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC, Campus Sobral), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE, Campus Sobral). Já as instituições de domínio privado de maior expressão são: Centro Universitário Superior de Teologia Aplicada (Uninta), Faculdade Luciano Feijão (FLF), Universidade Norte do Paraná (Unopar Polo Sobral), Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA), Faculdade Evolução do Vale do Acaraú (FAE), Universidade Anhanguera (Uniderp Polo Sobral), dentre outros institutos de pequeno porte que também descentralizam diretamente seus serviços para os municípios vizinhos.

O conjunto de instituições de ensino superior instaladas em Sobral vem apresentado crescimentos expressivos na última década, um reflexo de ações maiores de agentes públicos e privados para ampliação do ensino superior no território nacional, permitindo também a produção do espaço urbano da cidade. Como consequência, esses aparelhos educativos têm demandado outros tipos

de serviços que são subordinados às atividades das IES, tais como livrarias, serviços gráficos, serviços de *internet*, serviços de mobilidade urbana, restaurantes, espaços para alojamento de estudantes e professores, atividades culturais e de lazer.

OS UNIVERSITÁRIOS DE PACUJÁ-CEARÁ

O município de Pacujá² figura como uma pequena cidade da porção Noroeste Cearense, que se circunscribe ao território de comando e influência de Sobral. As atividades não encontradas em seu espaço urbano são sanadas em municípios vizinhos, tais como os serviços médicos especializados, compras de produtos em atacado, lazer e ensino superior.

Ao concluir o ensino médio, o aluno oriundo da cidade de Pacujá enxerga em Sobral a possibilidade de adentrar no ensino universitário. Portanto, Sobral atua capturando cotidianamente estudantes de Pacujá, assim como de outras cidades do Noroeste Cearense.

Analizamos dados relativos ao cadastramento semestral exigido pelo poder municipal de Pacujá aos estudantes que se beneficiam do transporte universitário. No semestre 2017.1, um total de 122 alunos possuía matrículas em instituições localizadas em Sobral. Desse número, 96 eram estudantes de graduação com matrícula comprovada em Instituições de Ensino Superior (Tabela 01). Os demais estudantes eram de cursos de pós-graduação, técnicos profissionalizantes, idiomas e preparatórios para vestibular.

Tabela 1 – Distribuição de Estudantes Universitários de Pacujá por Instituição.

Semestre 2017.1	Instituições Públicas			Instituições Particulares		
IES	UVA	IFCE	UFC	UNINTA	FLF	UNOPAR
Total por IES	550	5	2	12	9	18
Categoria	57 alunos			39 alunos		
Total geral	96 alunos					

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Pacujá, 2017. Elaboração do autor.

Os estudantes percorrem uma distância de 68 quilômetros de Pacujá até Sobral, totalizando 136 quilômetros diários, em busca pelo ingresso no ensino superior, sendo motivados principalmente pelo desejo de mudança da própria realidade, incentivo familiar, aspiração pela ascensão social, necessidade de profissionalização, maiores oportunidades de trabalho e de salários.

2 Existem dois significados distintos sobre a sua atual denominação do município. O primeiro diz que Pacujá deriva-se do tupi guarani “pacova”, um tipo de banana muito encontrada em épocas passadas em seu território. Já o outro significado é dado pela palavra “pacu”, um tipo específico de peixe manuseado pelos habitantes indígenas oriundos da Serra da Ibiapaba.

Quanto à modalidade de formação, o predomínio dos universitários de Pacujá é o bacharelado (49%), em segundo lugar as licenciaturas (46%) e terceiro os cursos tecnológicos (5%). Quanto ao gênero, o número de mulheres é um pouco maior, 57%, contra 43% de homens.

No que se refere à idade, 64% dos universitários de Pacujá está na faixa etária entre 17 a 24 anos, ou seja, encontra-se dentro do grupo considerado população em idade universitária. Já 31% estão no grupo de idade de 25 a 35 anos e somente 5% com idade acima de 36 anos. Os alunos, em sua maioria, dependem dos pais, ao passo que aqueles alunos acima de 25 anos conciliam suas atividades acadêmicas com algum tipo de ocupação.

Indagados sobre grau de instrução dos familiares, 71% dos estudantes são oriundos de famílias onde os pais não possuem formação universitária. Isso demonstra que a expansão do ensino superior nas últimas décadas tem alcançado pessoas de origem modesta, tanto em nível de renda como em escolaridade.

O movimento diário realizado por estudantes de Pacujá a Sobral, impelidos pelo ensino superior, conecta as duas cidades em questão. O movimento de migração efetivado pelos alunos desvelam algumas necessidades habituais de estudantes de graduação, um acontecimento não exclusivo para a primeira cidade (HAIASHIDA, 2014). 68% dos alunos entrevistados fazem este movimento cotidiano, muitos falam da impossibilidade de se manterem financeiramente em Sobral, sendo o transporte universitário essencial para garantir esse vai e vem diário. Identificamos alguns alunos de cursos em tempo integral que residem em Sobral, dividindo aluguel, e outros que se submetem a essa realidade para conciliarem um turno de estudos com outro de trabalho.

No que concerne à distribuição de universitários de Pacujá por IES, há o predomínio de matriculados na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, com cerca de 52% do total, informação que evidencia o papel desta instituição pública de ensino superior. Para o semestre de 2017.2, identificamos que os outros 48% de alunos de Pacujá que não estão na UVA, encontram-se em instituições particulares de ensino, custeados predominantemente pelo Fies e em menor número pelo Prouni. Essa inserção dos alunos de cidades pequenas, a exemplo de Pacujá, em instituições públicas e particulares, sinaliza o quão expressivo é o alcance das políticas públicas voltadas à democratização do ensino superior massificada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva iniciado, em 2003.

A interpretação das respostas do formulário, complementada pelas respostas capturadas pelo questionário aplicado junto aos universitários de Pacujá, nos permitem inferir que tanto universitários como seus familiares estão imbuídos do sentimento de que o ensino superior hoje é uma ferramenta de transforma-

ção da vida e, por conseguinte, de fundamental importância para a realização pessoal e profissional. Em outras palavras, as camadas sociais mais pobres estão considerando cada vez mais o ensino superior como algo valoroso, tendo em vista que as possibilidades de ingresso neste nível de ensino hoje são mais acessíveis do que em algumas décadas atrás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior brasileira tem se manifestado no território brasileiro há cerca de dois séculos (AMORIM, 2010). Por muito tempo, este nível de ensino esteve limitado pela seletividade espacial que designou barreiras que impediram maior alcance pela população. Nos últimos quinze anos, a educação superior no Brasil vem passando por um processo de expansão de vagas e cursos que tende a continuar se largueando nas décadas seguintes, amparados por ações do mercado particular de ensino e pelas políticas e programas de acesso e democratização conduzidos pelo poder público.

Percebemos que a expansão das IES brasileiras em forma de novos cursos, instituições e quantidade de vagas, refletem diretamente no desenvolvimento das cidades que servirão de local para instalação destas como também naqueles centros urbanos que estão dentro do seu alcance espacial. Essa expansão do ensino universitário para novos centros urbanos demonstra uma resposta às demandas existentes da população no que diz respeito à formação superior.

A influência de Sobral no seu espaço regional assegura-se através dos equipamentos de educação, sobretudo aqueles destinados à educação de nível superior, que se propõem a formar parte da população da região Noroeste do estado do Ceará, fortalecendo e irradiando relações diretas e indiretas com outras cidades. Dentre os serviços oferecidos por Sobral à população local e circunvizinha, o ensino superior é um exemplo que traz novas definições para a região de influência e comando da cidade, sendo que Pacujá encontra-se dentro deste raio de influência.

Os estudantes pacujaenses são instigados pela busca do ensino superior oferecido previamente em Sobral, como também pela busca de condições de trabalho não encontradas na cidade de origem. Tal movimento afirma o relacionamento das cidades através do setor de serviços, onde, nesse caso, a educação superior se firma como uma variável que conecta as cidades em questão.

Nas cidades pequenas a expansão do ensino universitário ofertado em centros maiores permite qualificação dos profissionais, muitos destes tendo possibilidade de voltar para seus locais de origem e contribuir com sua formação para as atividades cidadinas.

Programas como o Fies e o Prouni são ações do Governo Federal que fortalecem o segmento particular. Tais políticas agem, de um lado, como facilitadoras do ingresso de estudantes de Pacujá, de famílias de baixa renda, no ensino superior e induzem novos relacionamentos entre o público e o privado, característica da educação superior brasileira. Os alunos da cidade são beneficiados por programas deste tipo, pois muitos não poderiam custear um curso de graduação com recursos próprios.

Ações como o Reuni e o processo de interiorização da educação superior no estado do Ceará também ecoam em Pacujá, pois a maioria dos alunos matriculados em instituições públicas é oriunda de instituições mantidas pelo Estado e de famílias com baixo poder aquisitivo. Esses alunos muitas vezes são os pioneiros em suas famílias no que diz respeito à formação acadêmica, sendo comuns seus pais não terem conhecimento acadêmico formal, mas mesmo assim reconhecem a importância deste nível de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Cassiano Caon. **O uso do Território brasileiro e as Instituições de Ensino Superior**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Regiões de Influência das Cidades**: Regic. Rio de Janeiro:IBGE, 2010.

COELHO, Modesto Siebra. **De Sobral ao Global**: um percurso pela questão urbana. Sobral: Edições UVA, 2000.

CONTEL, Fábio B. Rede urbana e cidades médias no Brasil: abordagens clássicas, abordagens contemporâneas. In: HOLANDA, Virgínia C. C; AMORA, Zenilde B. (Org.). **Leituras e saberes sobre o urbano**: Cidades do Ceará e Mossoró no Rio Grande do Norte. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2010. p. 15-40.

FREIRE, Heronilson P. **O uso do Território de Sobral-Ceará pelas Instituições de Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

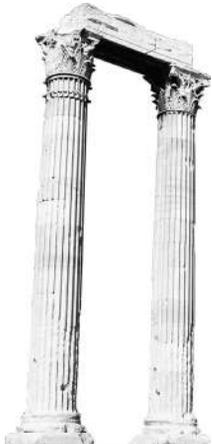
HAIASHIDA, Keila Andrade. **Quixadá**: centro regional de convergência e irradiação da educação superior (1983-2013). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Senso da Educação Superior 2016**. Disponível

em: <inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em 22 de Dezembro de 2017.

PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. **Percepções e Trajetórias Docentes:** mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no Estado do Ceará. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro.** Brasília: ABMES, 2000.



O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR POR JOVENS PROCEDENTES DO DISTRITO DE JAIBARAS/SOBRAL-CE

Naiana Silva do Nascimento

INTRODUÇÃO

Até a década de 1930, as transformações da urbanização brasileira ocorreram de forma lenta, quadro que vai se alterando a partir da década de 1940, com a crescente industrialização e junto aos demais processos que a acompanha. O censo de 1970 registra pela primeira vez que a população urbana superava numericamente a população rural, gerando uma nova configuração da rede urbana brasileira. No espaço intraurbano as ditas atividades urbanas, a exemplo da indústria, comércio e serviços, se expandem e, em paralelo, cresce a urbanização.

Entre 1940 e 1980, dá-se verdadeira inversão quanto ao lugar de residência da população brasileira. Há meio século (1940), a taxa de urbanização era de 26,35%, em 1980 alcança 68,86%. Nesses quarenta anos, triplica a população do Brasil, ao passo que a população urbana se multiplica por sete vezes e meia (SANTOS, 2005, p. 29).

Já nos anos de 1970, a rede urbana passa a abrigar as cidades médias, com importância no espaço urbano regional. Sobral, cidade no Noroeste Cearense, destaca-se como um desses exemplos, mesmo considerando que no Nordeste brasileiro o processo de urbanização foi mais pausado, onde as cidades litorâneas se destacavam. No interior da região eram poucas as cidades que se sobressaíam, em geral cidades que no passado foram núcleos que nasceram próximos aos leitos de rios, pontos de passagem obrigatórios para os caminhos do gado, atividade importante no processo de ocupação do sertão do Nordeste em fins do século XVIII.

É nesse contexto que surge Sobral, antes freguesia, depois povoado e depois vila, apresentando uma posição geográfica considerada privilegiada.

Graças à sua posição, à amenidade do clima suavizado, durante os ardores do estio, pelos ventos alísios, à aproximação das serras

de Meruoca e Rosário, prolongamento d'aquela, serras ubérrimas em produtos agrícolas, e ainda é cordilheira de Ibiapaba, que não fica longe, intermediando-lhe apenas uns 60 quilômetros (...), a povoação expande-se rapidamente, cresce, avoluma-se, desenvolve-se, torna-se centro de grande comércio, atraindo ao seio as populações adventícias de procedências variadas [...], que aqui encontravam meios certos e seguros de se enriquecerem dedicando-se à criação de gados mais fácil, produtiva e remuneradora na Ribeira do Acaraú do que em qualquer outra parte (LINHARES, 1922, p. 261).

Em fins do século XIX, Sobral abrigou uma das primeiras fábricas de fiação e tecelagem na cidade, inaugurada em julho de 1895. No ano anterior, já tinha sido inaugurada a “Empresa Carril Sobralense”, ofertando o primeiro transporte público em Sobral: “os bondes puxados a burro” (ANDRADE, 1992).

Nas primeiras décadas do século XX, as mudanças no urbano estão ligadas às ações de Dom José Tupinambá da Frota, que durante mais de 40 anos atuou na cidade (1916-1959). Suas obras acabaram por direcionar a expansão urbana da cidade (AMORA; COSTA, 2007). Foi desse período a construção do Seminário Teológico-filosófico, gênese do que veio a ser a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e da Santa Casa de Misericórdia, dois fixos que são até hoje referências regionais. Sobre os fixos, Santos assegura que:

Os fixos são econômicos, sociais, culturais, religiosos, etc. Eles são, entre outros, pontos de serviço, pontos produtivos, casas de negócios, hospitais, casas de saúde, ambulatórios, escolas, estádios, piscinas, e outros lugares de lazer. Mas se queremos entender a cidade não apenas como um grande objeto, mas como um modo de vida, há que distinguir entre os fixos públicos e os fixos privados. Estes são localizados segundo a lei da oferta e da procura, que regula também os preços a cobrar. Já os fixos públicos se instalam segundo os princípios sociais, e funcionam independentemente das exigências do lucro (SANTOS, 2007, p.142).

Nos anos de 1960, a cidade passa por outra fase dinâmica, com grandes mudanças no quadro urbano que ocorrem principalmente com a implantação de novas indústrias, que contaram com incentivos junto à Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), com destaque para a Fábrica de Cimentos do Grupo Votorantim, Companhia Sobralense de Materiais de Construção (Cosmac), Fábrica Lassa Laticínios Sobralense, Moageira de Café Serra Grande, dentre outras.

O município vivencia um novo momento a partir dos anos de 1990, com a vitória de Cid Ferreira Gomes em 1996 para prefeito de Sobral, tornando-se

gestor em dois mandados seguidos (1997-2004). Na primeira gestão teve um mandato voltado à melhora dos distritos, com o asfaltamento das vias que integram os distritos à sede do município, implantação de postos de saúde com cobertura do Programa Saúde da Família (PSF) em todo território sobralense, reforma e implantação de escolas, garantia de transporte escolar etc.

Nesse âmbito, nossas reflexões têm como recorte espacial o distrito de Jaibaras, que pela proximidade com a sede do município vivenciou um perceptível dinamismo a partir desse período. Mas nosso intuito central é entender as mudanças recentes a partir do crescente ingresso de estudantes no ensino superior. Os procedimentos metodológicos são as entrevistas com os universitários, observações diretas, captura de imagens por meio de registros fotográficos, levantamento de trabalhos acadêmicos sobre Sobral etc. O referencial teórico ancora-se em Santos (2005); Santos e Silveira (2000, 2001); Freire (2011); Spósito (2010), Holanda e Amora (2016), que contribuem fortemente para compreensão do papel das instituições de ensino superior no espaço urbano e regional e/ou sobre as cidades médias.

A DIVISÃO DISTRITAL DO MUNICÍPIO DE SOBRAL

Sobral historicamente exerce influência no seu espaço urbano e regional, inicialmente como centro coletor de produtos agrícolas regionais e distribuidor de produtos vindos da capitania de Pernambuco pelos portos de Acaraú e Camocim. Com a construção da ferrovia, o papel de Fortaleza é reforçado como cidade de comando de todo território cearense. Com o advento do transporte rodoviário, aumenta ainda mais a fluidez entre Sobral e Fortaleza, com Sobral mantendo sua expressão no Noroeste Cearense, ancorado no comércio, nos serviços e na indústria.

Em relação à sua divisão política, Sobral é composto por 13 distritos (Tabela 01). A sede do município abriga os serviços mais modernos, a exemplo da oferta de ensino superior, que nos últimos quinze anos se ampliam. Alguns distritos se destacam por diferentes vetores, sendo emblemáticos os seguintes distritos: Aracatiaçu, que abriga a fábrica de moda íntima *Kallifon Lingerie*, que conta hoje com 13 lojas no Ceará; Distrito de Aprazível, por acolher a maior feira de confecção do estado fora da Região Metropolitana de Fortaleza; e o Distrito Jaibaras, que tem em seu território o Açude Ayres de Sousa, que abastece a sede do município e ainda apresenta no seu perímetro irrigado produção agrícola, que, embora não seja em larga escala, coloca produtos no mercado de Sobral.

O distrito de Jaibaras, foco de nossa pesquisa, tem uma área de 158,23 km². Tornou-se distrito em 20 de dezembro de 1938 e conta com uma população de

A expansão do ensino superior em debate

6.258 habitantes, conforme Tabela 01. Essa população é maior do que a população da sede municipal de pelo menos 47 municípios cearenses, que conta com população inferior a 5.000 habitantes, conforme pode ser observado na Tabela 02.

Tabela 1 – Distritos do Município de Sobral, 2010.

Distritos	Habitantes	Área (Km²)	Data de criação
1. Apazível	2 996	181,3	20 de Maio de 1998
2. Aracatiçu	4 940	369,4	18 de Março de 1843
3. Bonfim	1 110	46,0	28 de Agosto de 1963
4. Caioca	817	112,5	14 de Janeiro de 1964
5. Caracará	1 785	219,5	20 de Maio de 1931
6. Jaibaras	6 258	158,23	20 de Dezembro de 1938
7. Jordão	5 012	107,4	18 de Março de 1843
8. Patos	1 582	129,6	20 de Fevereiro de 2003
9. Patriarca	2 111	69,5	20 de Dezembro de 1938
10. Rafael Arruda	2 637	28,8	1º de Junho de 1995
11. Sede	151 810	291,9	30 de Agosto de 1757
12. São José do Torto	1 062	62,4	24 de Novembro de 1989
13. Taparuaba	6 113	368,6	30 de Dezembro de 1943

Fonte: IBGE (2010)

Tabela 02 – Número de cidades e de população por classe de tamanho. Ceará, 2010.

Classes de tamanho	Número de cidade	Total de população vivendo na sede do Município	%
Inferior a 5 000	47	174.678	3,2
De 5 000 a 10 000	59	423.310	7,7
De 10 001 a 20 000	41	560.548	10,1
De 20 001 a 40 000	20	575.152	10,4
De 40 001 a 50 000	8	368.476	6,7
De 50 001 a 100 000	4	276.879	5,0
De 100 001 a 500 000	4	700.034	12,6
Acima de 500 000	1	2.452.185	44,3
Total	184	5.531.262	100,0

Fonte: IBGE. Elaboração: Holanda (2016)

O DISTRITO DE JAIBARAS – A BUSCA PELO ENSINO SUPERIOR OFERTADO NA SEDE DO MUNICÍPIO DE SOBRAL

No ano de 2010, Sobral já contava com 22 Instituições de Ensino Superior (E-MEC, 2010), sendo a Universidade Estadual Vale do Acaraú pioneira, completando seu jubileu em 2018. De acordo com os dados de 2016, o alcance regional da UVA compreende 59 municípios cearenses, distribuídos por 12 microrregiões. Desta forma, os dados apontam que 66,16% de seus alunos são oriundos de outros municípios, dos quais 55,52% se deslocam diariamente até Sobral. Sozinha, a UVA apresentou em 2016.1 um total de 9.869 estudantes, distribuídos nos seus 26 cursos de graduação (licenciatura, bacharelado e tecnológico).

Em anos recentes, jovens de Jaibaras, ao terminarem o ensino médio no distrito, buscam a cidade de Sobral para estudar em um curso superior e não apenas pra vender sua força de trabalho, como no passado, onde lhes restavam os subempregos. Para o semestre 2016.2, identificamos 143 alunos matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de Sobral, nos turnos manhã e noite (Tabela 03 e 04).

Identificamos que dos 143 alunos matriculados em 2016.1, 45 estavam na UVA. Com a chegada de outras IES, percebe-se uma diversificação em direção ao campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e ao campus da Universidade Federal do Ceará.

O Campus em Sobral do IFCE oferta cursos superiores e técnicos gratuitos, tendo como chamariz a segurança de assistência estudantil: restaurante, auxílio moradia, bolsas, assistência odontológica etc. Assim, tem acolhido uma quantidade significativa de estudantes oriundos de distritos. Segundo levantamento junto ao grupo de estudantes que se deslocam para a sede municipal, eram 48 estudantes matriculados de Jaibaras no semestre 2016.2.

O campus avançado da Universidade Federal do Ceará em Sobral, com processo seletivo via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), oferece as seguintes graduações: Medicina, Psicologia, Odontologia, Economia, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica e Música. São 12 universitários nessa IES oriundos de Jaibaras. Identificamos entre eles um estudante do curso de Psicologia ingressante por meio de cota, depois de ter concluído o curso de Licenciatura em Geografia na UVA e já atuar como professor em escola pública.

As instituições particulares vêm também despertando interesse de estudantes, mesmo de baixa renda, que financiam seus estudos através do Fundo de Fi-

nanciamento Estudantil (Fies). Identificamos 24 estudantes que cursam faculdade no Centro Universitário Uninta, que vem se transformando em importante IES particular com oferta de cursos mais elitizados, como Medicina, Medicina Veterinária, Fisioterapia, Nutrição, Farmácia e Arquitetura. Seu crescimento ocorreu, sobretudo, com a expansão do Fies, sendo comuns estudantes de origens simples aspirarem acesso a essa instituição, se afastando das licenciaturas.

A Faculdade Luciano Feijão, instituição particular presencial que oferta também cursos de bacharelado, como Psicologia, Administração e Direito, conta com 08 (oito) alunos vindos de Jaibaras. A Universidade Norte do Paraná (Unopar), que conta com um polo de Educação a Distância onde oferece graduação a distância com encontros presenciais semanais, tem 06 (seis) alunos de Jaibaras no semestre de 2016.2.

Quando analisamos a situação de distribuição dos alunos por gênero, vemos que se apresenta o predomínio do sexo feminino, com cerca de 61%. Os homens estudam predominantemente no turno da noite e no total são 55 universitários. As instituições públicas são procuradas tanto nos turnos matutino como noturno, com exceção da UFC, onde há o predomínio de estudantes no turno da manhã. Já a Faculdade Luciano Feijão e a Unopar são procuradas apenas no turno da noite, pelos alunos de Jaibaras. O Uninta tem exatamente o mesmo número de estudantes nos dois turnos. (Tabelas 03 e 04).

Tabela 3 – Distribuição de Alunos de Jaibaras matriculados em IES de Sobral (Manhã).

Instituição	UNINTA	UVA	IFCE	UFC	Total
Subtotal	12	24	27	10	73
Masculino	-	10	06	07	23
Feminino	12	14	21	03	50

Fonte: Levantamento Direto

Tabela 4 – Distribuição de Alunos de Jaibaras matriculados em IES de Sobral (Noite).

Instituição	FLF	UNINTA	UNOPAR	UVA	IFCE	UFC	Total
Subtotal	08	12	06	21	21	02	70
Masculino	05	06	01	10	09	01	32
Feminino	03	06	05	11	12	01	38

Fonte: NASCIMENTO, S.N

Em nosso trabalho de campo, identificamos 24 alunos que residem em localidades distantes da sede do distrito. As localidades mais expressivas do distrito são Cedro 01 e 02, Fazenda Trapiá, Ipueirinhas, São Domingos, Mulungu, Setor 01,02 e 03 do perímetro irrigado, Maracajá, Jaburuna e Pé de Serra do Ce-

dro. Muitos universitários, para contornarem as barreiras da distância, passam a residir em casa de parentes na sede do distrito durante a semana e retornam à casa dos pais nos finais de semana, outros utilizam a moto até a localidade mais próxima onde passa o transporte escolar assegurado pela gestão municipal. Identificamos também que dos 24 alunos, 2 (dois) dividem apartamento na cidade de Sobral e retornam no final da semana.

Na narrativa de um entrevistado, percebemos que diferentes fatores contribuem no presente para que os jovens de Jaibaras se interessem pelo ensino superior;

As dificuldades para se cursar uma faculdade estava no acesso restrito à internet para pesquisa, dificultando na construção de trabalhos, escassez de transporte para a cidade de Sobral, poucas instituições e falta de cursinhos pré-vestibular (Professor de História do ensino médio do distrito e formado pela UVA).

Essa narrativa do professor sinaliza que vem paulatinamente se construindo no campo uma cultura de que é possível se chegar à Universidade e se sonhar com dias melhores. As escolas públicas, ao contar muitas vezes com profissionais que se formaram e retornam ao seu lugar de origem, alimentam um ciclo virtuoso.

O ingresso no ensino superior em Sobral, seja por meio de cotas, financiamento estudantil ou seleção “normal”, vem garantindo a ocupação de um quadro de profissões no distrito de origem local, a exemplo de enfermeiros, coordenadores escolares, professores, assunto que será mais bem analisado no próximo item.

O DISTRITO DE JAIBARAS – MUDANÇAS NA PAISAGEM E A RELAÇÃO COM A CIDADE DE SOBRAL

Distante a 24 quilômetros da sede de Sobral, ligado a essa cidade pela BR 222 e CE 183, Jaibaras mantém esse vínculo buscando bens e serviços mais modernos. Porém, a vida de relações com a sede do município até a década de 1980 foi construída pelas pequenas produções nas áreas irrigáveis do Açude Ayres de Sousa, atividades exercidas pelos pequenos produtores do interior, as frutas eram direcionadas para serem comercializadas no centro da cidade, no próprio distrito e interiores circunvizinhos, desta forma se dava a garantia de sobrevivência da sociedade camponesa residente no distrito.

Com a instalação da indústria Grendene na cidade de Sobral em 1994, o distrito de Jaibaras passou a ser um de seus grandes fornecedores de trabalhadores. Mas a nova configuração do distrito é mediada também pela expansão do ensino superior ofertado na cidade de Sobral. Conforme Santos e Silveira (2000), os cursos influenciam a vida da localidade e de seu entorno, pela oferta de saberes vinculados mais ou menos diretamente às atividades econômicas consideradas modernas.

A empresa Grendene na cidade representa para o morador de Jaibaras a formalização no mercado de trabalho e assegura continuar morando no seu lugar de origem, ajudando ainda a injetar dinheiro no comércio do distrito.

São disponibilizados 04 (quatro) ônibus de empresas privadas, que fazem o transporte desses trabalhadores. O movimento é perceptível a cada troca de turno da empresa, quando se deslocam mais de 400 operários locais. O emprego industrial em Sobral se destaca no território cearense e aglutina trabalhadores dos distritos de Sobral e de cidades circunvizinhas, como destaque Freire:

Destacamos as transformações ocorridas na economia urbana de Sobral, que dinamizaram os fluxos da cidade com sua região de influência. Cabe salientar que o investimento industrial mais significativo ocorrido na cidade foi a implantação da indústria de calçados Grendene (2011, p. 46).

Na paisagem do distrito vem aumentando o número de acessos à internet, onde já encontramos quatro provedores: Sobral Net, Tsunami Net, Fasternet, e Mikael Ponto Net. (Figura 01). Esse tipo de serviço vem se popularizando no distrito. Em entrevista com os proprietários desses provedores sobre o perfil da clientela, eles afirmam que são procurados por muitos universitários para consumo do serviço, mas também para estágios e empregos. Na atualidade, podemos pensar nesta dinâmica dos lugares longe dos principais centros, pela absorção de mais tecnologias no campo junto aos sistemas produtivos surgidos da aplicação do conhecimento científico, que são desenvolvidos nas cidades (SOBARZO, 2010).

Figura 1 – Provedor de Internet.



Fonte: NASCIMENTO, S.N./2017.

O centro do distrito de Jaibaras foi se modificando, a partir dos serviços demandados pela população, mas com destaque para as demandas dos universitários, a exemplo da presença de duas academias e serviços de reprodução de cópias. Os universitários também se apropriam das lanchonetes, restaurantes, salão de beleza e parecem animar a sede do distrito principalmente nos horários de espera do ônibus para Sobral. O distrito conta com comércios voltados aos bens de natureza cotidiana, como a venda de alimentos; dispõe de pequenas lojas de vestuário, lojas de venda de material de construção, oficinas de motos etc. (Figura 02 e 03).

A expansão do ensino superior em debate

Figura 2 - Rua do Comércio – Academia.



Fonte: NASCIMENTO, S.N./2017.

Figura 3 – Rua do Comércio - Figura Serviço de reprodução de cópia.



Fonte: NASCIMENTO, S.N./2017.

Com a expansão do meio técnico científico informacional. (SANTOS, 2001), o chamado “consumo moderno” invade os lugares mais longínquos. Quando chegamos nessas localidades supracitadas, de cada 10 (dez) residên-

cias, 02 (duas) estão com acesso à internet e uma moto para uma rápida locomoção. Vemos o campo se apropriando de elementos da cidade e ao mesmo tempo a cidade modernizando o campo.

[...] a “explosão” da cidade no campo (extensão do tecido urbano, invasão do campo pela tecnologia, modo de vida e símbolos da cidade, expansão da troca e da mercadoria). A construção do “urbano” supõe a superação dessa divisão, a sociedade urbana se estende planetariamente, mas sem supor o desaparecimento das atividades agrícolas; cidade e campo permanecem, as relações se transformam e as formas ganham novos conteúdos (SPÓSITO, 2010, p. 62).

O distrito já dispõe de uma clínica para exames mais corriqueiros, duas óticas com consulta agendada com oftalmologista, um correspondente bancário da Caixa Econômica Federal, esse ultimo um novo fixo que vem atendendo a demanda de pagamento do Programa Bolsa Família e outros serviços que somente poderiam ser realizados na sede do município, como aberturas de contas, pagamentos, depósitos e saques.

Figura 5 – Rua do Comércio: Correspondente bancário e Clínica médica.



Fonte: NASCIMENTO, N.S/2018.

Observando as possibilidades de inserção de pessoas mais qualificadas nas atividades de comércio e serviços, identificamos que nas escolas predominam profissionais formados oriundos do próprio distrito ocupando os cargos de pro-

fessores e gestores. Até então, as pessoas do lugar atuavam predominantemente nas atividades de merendeira, vigilante e serviços de limpeza, que não exigiam formação universitária, ou ainda, exercício da docência sem licenciatura. Identificamos também no distrito dois postos de saúde que contam com enfermeiras que estudaram na cidade de Sobral e retornaram para se inserir no mercado de trabalho no distrito de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso artigo tentamos entender, muito embora ainda de forma embrionária, considerando o próprio tema de análise, como vem ocorrendo a inserção de jovens oriundos do distrito de Jaibaras no ensino superior na cidade de Sobral e quais transformações já são possíveis observar na paisagem local.

Defendemos que essa aproximação é importante para o entendimento do alcance da expansão do meio técnico científico informacional em lugares mais longínquos a exemplo de nossos distritos, considerando que os dinamismos pelos quais passam as cidades médias do Nordeste brasileiro no presente vêm tendo um alcance cada vez maior, que carecem de estudos, sobretudo estudos qualitativos que possam revelar o que muda nesses lugares em décadas recentes.

Não esgotamos nossos objetivos nessa reflexão, muito ainda falta para revelar as perspectivas de jovens oriundos de localidades distantes fisicamente, até mesmo da sede distrital. Mas essas reflexões iniciais apontam que cada vez mais nossos lugares são compreendidos pelos sujeitos que os vivem e que não buscam uma formação acadêmica para abandonar suas origens, mas almejam dias melhores, sobretudo contribuindo para tirar esses espaços da invisibilidade, a exemplo da quantidade de universitários identificados na área de estudo, que buscam em suas formações contribuições para seus rincões ou aspirações pessoais, tema que poderá ser abordado em outros trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, T.M. de. **Sobral**: humor e prosa. Fortaleza: S.E., 1992.

AMORA, Zenilde Baima.; COSTA, Maria Clélia Lustosa. Olhando o mar do sertão: a lógica das cidades médias no Ceará. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. (Org.). **Cidades Médias**: espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

HOLANDA, V. C. C.; AMORA, Z. B. Cidades médias do Ceará e suas dinâmicas contemporâneas. P. 280-297. In. SANTANA, Antonia Neide Costa. FERREIRA, Diocleide Lima. SILVEIRA, Edvanir Maia da.(Orgs.). **Espaço, cultura e memória: integrando visões da cidade**. Fortaleza: EDUECE, 2016.

FREIRE, Heronilson Freire. **O uso do território de Sobral – Ceará pelas instituições de ensino superior**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual do Ceará (Uece). Fortaleza, 2011.

LINHARES, Pe. F. A. Notas Históricas da Cidade de Sobral. In: **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, 1922.

SANTOS. Milton. **A Urbanização brasileira**. 5 .ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

SANTOS. Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

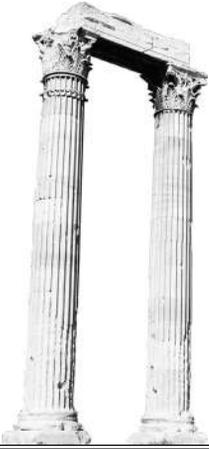
SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Record, 2001.

SOBARZO, Oscar. O rural e o urbano em Henri Lefebvre. In SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. (Orgs.) **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2010. 248 p.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. A questão cidade-campo: perspectiva a partir da cidade. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. (Orgs.) **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural** . 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2010. 248 p.

TEIXEIRA, Maria Erileuda Brito. **Perímetro Irrigado Ayres de Souza: da instalação aos dias atuais**. Dissertação. Mestrado Acadêmico em Geografia. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). 2016.



AS TRANSFORMAÇÕES NA ATUAÇÃO DO DOCENTE A PARTIR DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NO DISTRITO DE ARAPÁ/TIANGUÁ-CE

Maria Cássia de Sá

Ernestina Nogueira Medeiros

Luciana Sá Cunha

INTRODUÇÃO

A expansão e a interiorização das Instituições de Ensino Superior nas últimas décadas abriram novas oportunidades de formação profissional e facilitou o acesso dos jovens a este nível de ensino. Partindo desse pressuposto, buscamos compreender por meio dessa pesquisa as transformações no perfil do profissional docente do distrito de Arapá, pertencente ao município de Tianguá-CE, e quais os impactos que a formação acadêmica traz para a educação básica local, principalmente por meio da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

As universidades estaduais cearenses foram os principais agentes de interiorização do ensino superior, facilitando o acesso dos estudantes às universidades e contribuindo para a melhoria dos índices educacionais de muitos municípios, sobretudo pela qualificação dos professores do ensino básico. Na segunda metade da década de 1990, a qualificação dos jovens era ofertada pelos cursos do Centro de Ensino Tecnológico (Centecs) e dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), implantados pela Secretária da Ciência e Tecnologia do estado do Ceará em parceria com as universidades estaduais. Esses centros desempenharam papéis de fundamental importância em comunidades distantes dos centros mais dinâmicos. Eram cursos rápidos de eletricitista, panificação, fabricação de velas, secretariado e turismo.

Passada a fase desses cursos descentralizados ofertados gratuitamente em muitos municípios do estado do Ceará, surgiram os cursos descentralizados de licenciatura coordenados por Institutos de Ensino Superior, mas cancelados pela UVA, causando reviravoltas na formação superior do profissional docente de Arapá.

Essa expansão ocorreu paralela à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que visava à universalização e promoção da educação básica, dentro

da responsabilidade compartilhada da União, estados e municípios. Nesse contexto, a valorização do professor não viria sem a formação, mas como abarcar todos os lugares, a exemplo de Arapá, distrito distante da sede municipal, cuja presença da escola remonta a tempos pretéritos e seus primeiros professores são oriundos de fora do lugar?

É importante analisar esses fenômenos que são transformadores do espaço e das relações sociais. Dessa forma, a recente presença do ensino superior em uma região é um processo que merece ser estudado, uma vez que sua expansão implica em mudanças importantes onde acontece.

A escolha do distrito de Arapá como local de análise baseou-se no pressuposto que é relevante estudar também os rebatimentos da chegada do ensino superior em um pequeno distrito no interior do estado e como essa presença modifica e desenvolve a educação local. Atualmente, é inquestionável o papel das universidades na produção e construção do conhecimento e na formação de recursos humanos.

Propomo-nos analisar as transformações ocorridas no perfil do profissional docente do distrito de Arapá, não por acaso, uma vez que encontramos na educação básica local o maior número de profissionais graduados que depois de formado se insere no mercado. O interesse nessa reflexão ocorre também porque somos parte desse distrito e nele estudamos, vivemos e certamente atuaremos.

Nossa pesquisa foi operacionalizada por meio das observações diretas e entrevistas realizadas com profissionais docentes do Distrito de Arapá. Contamos ainda com depoimentos dos gestores de três escolas do Distrito: duas municipais, que ofertam o ensino fundamental I e II, e uma de ensino médio, pertencente à rede estadual. As informações cedidas pelos docentes foram fundamentais para a concretização de nossa pesquisa, uma vez que parte desses profissionais atua há um bom tempo na educação básica do distrito e/ou foi aluna dessas escolas, o que nos conferiu valiosas informações sobre o perfil dos docentes que lecionaram no distrito.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA EM ARAPÁ

O município de Tianguá conta com aproximadamente 74.719 habitantes, de acordo com estimativa para 2017, distribuídos nos seus cinco distritos: Arapá, Caruataí, Pidoguaba, Tabainha e mais o distrito sede, ou seja, a cidade de Tianguá. O distrito de Arapá tem cerca de 2.832 habitantes, localizado na depressão

sertaneja (Figura 01), ao sopé da Serra da Ibiapaba, distante 20 km da sede municipal. (IBGE, 2017).

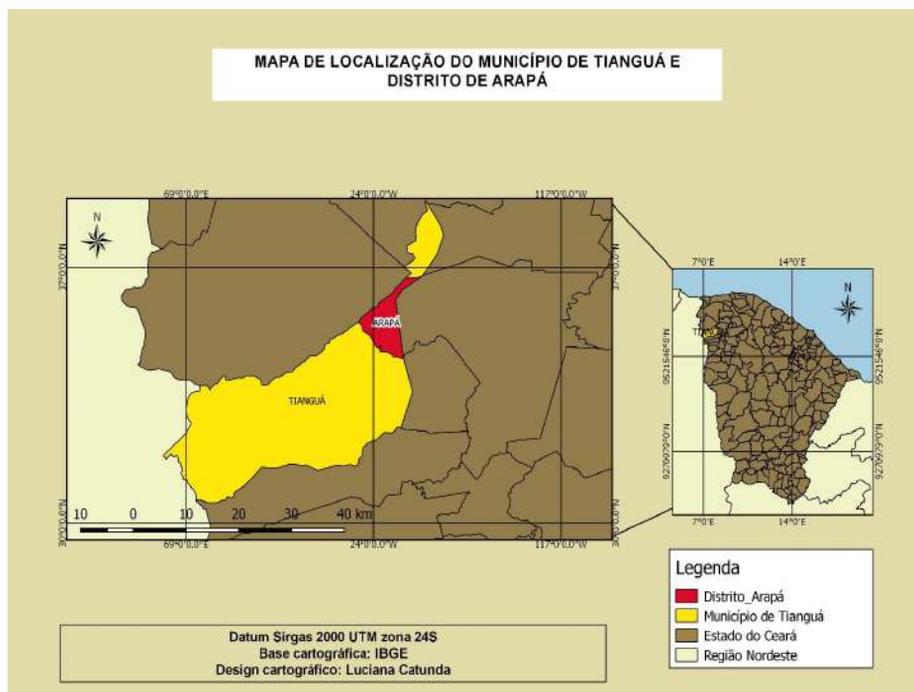


Figura 01: Mapa de Localização do Município de Tianguá e Distrito de Arapá.

Com base em entrevistas, questionários direcionados a professores e gestores das escolas, assim como conversas com moradores mais antigos, pudemos constatar que no início de sua formação na década de 1930, o então Uberaba, hoje Arapá, pequeno povoado com moradores e comerciantes instalados nos arredores da capela, levou os chefes de família a trazerem professores para ensinar pequenos grupos de pessoas. O aprendizado da leitura e da escrita era apenas para aqueles que podiam pagar professores particulares. Os poucos privilegiados ao aprender a ler e escrever, muitas vezes apenas o próprio nome, tinham em seguida a obrigação de votar nos candidatos dos pais, ler e escrever cartas. Essas aulas, voltadas à aquisição mínima da leitura e da escrita, duravam de 15 a 30 dias ao ano.

Alguns anos depois, no início da década de 1950, foi construído o primeiro grupo escolar do distrito, porém com falta de professores, viveu uma situação de abandono de sua estrutura. Passou-se mais uma década, e entre 1963 e 1966, sob a administração do prefeito Francisco Virgílio Filho, foi construído um novo grupo escolar, prédio onde até o presente funciona o Centro Educacional Professora Lucimar César Félix – CEL (Figura 01), antigo anexo da escola Centro Educacional Professor Osvaldo Nogueira Lima - CEPON.

Figura 02: Segundo grupo escolar do Distrito construído em 1966 em sua forma atual.



Fonte: MEDEIROS (2016).

Na década de 1970, chegou ao distrito de Arapá o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), projeto do Governo Federal que visava alfabetizar jovens e adultos, porém esse movimento demandava recursos. O período de baixo crescimento econômico dos anos de 1980 tornou a continuidade do projeto inviável. No distrito também ocorreram aulas da Fundação Educar e do Movimento de Educação de Base (MEB) vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que desenvolvia a leitura e a escrita de jovens e adultos, baseado na pedagogia de Paulo Freire (PONTES, 2014).

A escola municipal construída em 1966 atendia apenas ao ensino fundamental I até 1990, ou seja, até a antiga 4ª série, que corresponde atualmente ao 5º ano. Para dar continuidade aos estudos, os alunos se deslocavam até a sede do município de Tianguá ou até a cidade de Coreau. Ainda segundo Pontes (2014), no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, por meio das reivindicações da então diretora Maria de Lourdes Cunha Aguiar, impulsionada pelos apelos da comunidade, foi realizada a ampliação do grupo escolar e, no início de 1991, a implantação da 5ª série. No fim do ano de 1994 realizou-se a formatura da primeira turma de 8ª série do distrito.

A escola Centro Educacional Professor Osvaldo Nogueira Lima – CEPON (Figura 03) ganhou independência em 01 de maio de 1998, na gestão do prefeito Gilberto Moita. A referida escola oferecia os ensinos fundamentais I e II, no entanto, em 2009 a escola ganhou um novo prédio e passou a funcionar somente com o ensino fundamental II, e no antigo prédio passou a funcionar o

ensino fundamental I. A partir de então, a escola sofreu várias ampliações em seu quadro docente e discente, ganhando novos recursos.

Figura 03: Fachada do Centro Educacional Professor Osvaldo Nogueira Lima.



Fonte: MEDEIROS (2016).

A primeira turma de ensino médio do distrito de Arapá, só foi implantada em 1999, funcionando como anexo da Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes, escola estadual da sede de Tanguá (Crede-05). A chegada do ensino médio em Arapá, última etapa da educação básica, trouxe grandes benefícios para a população do distrito, visto que os jovens e até mesmos adultos que queriam cursá-lo não precisariam mais se deslocar até a cidade para estudar. O ensino médio no distrito trouxe oportunidade também para aqueles que não tinham acesso ao ensino na cidade. Os primeiros professores da escola recém-implantada possuíam apenas o ensino médio, eram oriundos do próprio distrito, estando alguns deles ainda cursando o ensino superior.

Após treze anos em exercício, o anexo da Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes (Crede-05), atendendo aos alunos de Arapá e localidades circunvizinhas, ganhou sua independência, hoje nomeada de Escola de Ensino Médio Raimundo Marques Nonato.

Figura 03: Fachada da Escola de Ensino Médio Raimundo Marques Nonato



Fonte: MEDEIROS (2016).

É importante destacarmos que todo o processo de ensino realizado no distrito até então era realizado por professores leigos, que não possuíam uma formação básica pedagógica para lecionar, o que não destoava do cenário nacional, Aguiar (2007, p. 22) afirma que dados levantados em 1987 pelo serviço de estatísticas do MEC apontavam que “a região que apresentava em seu quadro docente a maior porcentagem de leigos/as era a Região Norte, onde 31,7% das salas de aula eram ocupadas por professores/as com este perfil de escolaridade, seguidas pela Região Nordeste com 26,2% de leigos/as”.

Cacete (2014, p. 8), ao refletir sobre a formação de professores para a educação básica, destaca que a histórica desarticulação de políticas de formação docente tornou essa uma necessidade de grande urgência.

[...] cumprem-nos reconhecer que a necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis. Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério no Brasil em termos equivalentes aos de uma campanha para a formação de um exército destinado a uma guerra já em curso. Isso deve forçar-nos à mobilização de todo o sistema escolar para o ataque ao problema da formação de um magistério em ação. Associando seu treinamento à prática mesma do ensino. (TEIXEIRA, 1969, apud CACETE, 2014, p. 08).

No município de Tianguá, dois marcos foram importantes para impulsionar a formação docente, a implantação do *campus* avançado da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

A fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) com sede na cidade de Sobral, criada pela Lei Municipal 214, de 23 de outubro de 1968, sancionada pelo prefeito Jerônimo Medeiros Prado, em 1995 chegou em Tianguá com o nome de Campus Avançado de Difusão Tecnológica, atendendo uma reivindicação da sociedade e tendo em frente o Monsenhor Tibúrcio Gonçalves de Paulo e sob a administração do Prefeito Municipal Aldy Nunes e da secretária de educação Maria do Carmo Herculano (PONTES, 2014, p. 45).

A presença do campus da UVA no município chamou atenção dos moradores locais para a possibilidade de formação superior gratuita, presencial, em cursos regulares. Após a suspensão da oferta de cursos no campus em Tianguá, a prefeitura disponibilizou linhas regulares de transporte gratuito para os estudantes se deslocarem a Sobral. No tocante aos recursos do Fundef destinados ao município, por um período, a prefeitura adotou uma política de financiamento à formação de professores pertencentes à rede de ensino municipal, que cobria de 50% ao valor integral das mensalidades em cursos descentralizado de licenciatura coordenados por Institutos de Ensino Superior, o que mudou substancialmente o perfil de formação docente dos professores locais.

REPERCUSSÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ARAPÁ E SUA MELHORIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As transformações do território brasileiro, tanto no que diz respeito às suas bases materiais, quanto sociais, devido à evolução técnica e científica, passam a exigir novas qualificações profissionais, como nos sugerem Santos e Silveira (2000). A chegada do Campus Avançado de Difusão Tecnológica da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA na cidade de Tianguá, atendendo à reivindicação da comunidade, trouxe oportunidades aos jovens que começaram a se interessar pela docência, vendo no exercício da profissão uma possibilidade de ascensão social e de permanência no seu lugar de origem.

O advento dos concursos obrigatórios para assumir qualquer cargo público, abarcando dessa forma, as redes de ensino públicas municipais e estaduais, trouxe consigo a possibilidade ingressar no magistério não por indicação po-

lítica, mas por competência técnica. Até mesmos os professores que tinham seus contratos passaram a temer perder seus postos de trabalho, buscando desse modo a formação superior. Essa realidade pode ser observada nas salas de aula de curso formação de professores, onde eram comuns alunos de diferentes faixas etárias, oriundos dos distritos de Tianguá. Almeida (1980, p. 34), ao falar do papel das universidades no desenvolvimento regional, coloca que um dos aspectos da universidade que contribui com o desenvolvimento local diz respeito à capacitação como propulsora de autonomia diante de “esquemas passageiros de poder.”

Freire aborda que esse movimento é também um reflexo do período atual em que vivemos, uma vez que,

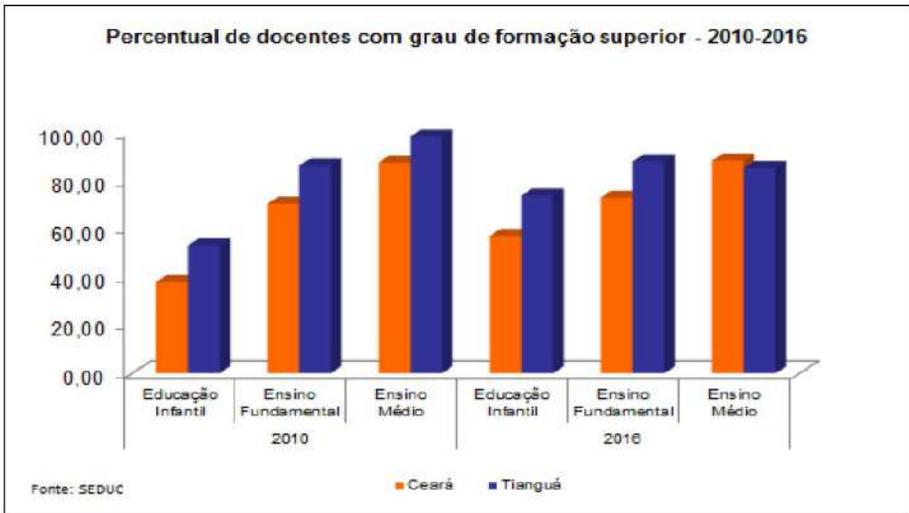
Temos a busca cada vez maior da sociedade por uma especialização motivada pelas exigências do mercado de trabalho mais competitivo que busca mão de obra qualificada. Isso ocorre devido à adoção de formas mais modernas de produção, assentadas em bases tecnológicas, que demandam novas competências educacionais para a realização das atividades. (2011, p. 56).

A implantação dos campi Avançados de Difusão Tecnológica não se deu apenas em Tianguá, mas em outras cidades, como Acaraú, Camocim, Santa Quitéria e Nova Russas, apenas para citar alguns. Esses cursos de magistério superior ocorriam aos finais de semana ou no período de julho e janeiro.

A criação do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA), em 31 de maio de 1996, e sua chegada em Tianguá, facilitou ainda mais o acesso dos jovens arapaenses à formação superior, diante da dificuldade que seria se deslocar a Sobral, devido os custos. Grande parte dos professores atuantes na educação básica de Arapá teve sua primeira formação através dos cursos ofertados pelo IVA, iniciando-se por volta de 1998. Já por volta de 2006, os estudantes que terminavam o ensino médio passaram a se deslocar para Sobral em busca da formação. Hoje, de acordo com as pesquisas realizadas na comunidade, cerca de 15 estudantes de Arapá são acadêmicos de alguma licenciatura ofertada pela UVA.

Na última década, o número de graduandos de Arapá vem apresentando um aumento significativo. De 2006 a 2016 formaram-se pela UVA 08 (oito) profissionais oriundos do distrito, número expressivo quando nos referimos a um lugar com cerca de 2.832 habitantes. Estes profissionais compõem o quadro de professores das escolas de Arapá. Analisando os dados do município como um todo, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado - (Seduc-CE), nos últimos 06 (seis) anos, a proporção referente aos docentes com ensino superior no município de Tianguá superou a proporção Estadual no Fundamental I e II (Gráfico 01).

Gráfico 01: Docentes com grau de formação de Nível Superior em Tianguá: 2010 a 2016.



Fonte: IPECE, 2017.

Albuquerque (1980, p, 26) coloca que “um dos fatores responsáveis pelas disparidades regionais de desenvolvimentos são os recursos humanos. [...] observa-se evidente correlação entre a dotação de recursos humanos qualificados e o nível de desenvolvimento.” Nesse sentido, até distritos mais distantes de grandes centros urbanos, como o distrito de Arapá, lugar de estudo da presente pesquisa, sofre impactos consideráveis a partir do momento em que dispõe de mão de obra docente qualificada. Albuquerque coloca ainda que

Essas constatações apontam para esforços no Nordeste, de expansão das oportunidades de formação universitária, concomitante com elevações dos padrões de qualidade, e para adequação da oferta de ensino às necessidades de recursos humanos identificadas, regionalmente. (ALBUQUERQUE, 1980, p. 26).

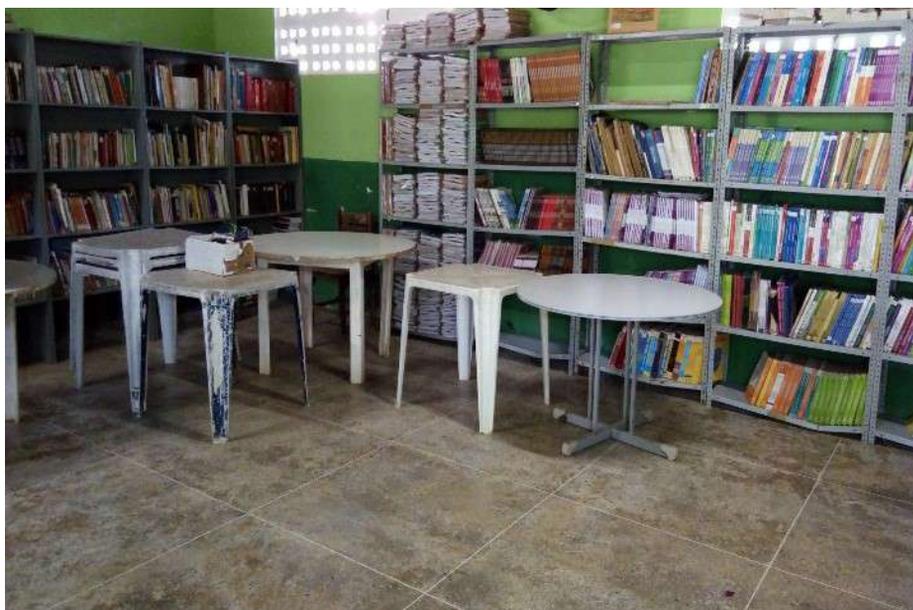
Com o acesso ao ensino superior facilitado pelo advento da universidade, os professores que até então não possuíam ensino superior e ministravam aulas para o ensino fundamental, tendo cursado somente o ensino médio, ou até mesmo só o fundamental, passaram a buscar uma melhor qualificação. Com o aumento no número de docentes, veio o aumento dos discentes, as escolas ganharam adaptações, bibliotecas e laboratórios de informática (figuras 05 e 06) e cresceram fisicamente para abrigar os estudantes não só do distrito, mas das localidades circunvizinhas.

Figura 05: Laboratório de informática da Escola de Ensino Médio Raimundo Marques Nonato.



Fonte: Medeiros (2016).

Figura 06 - Biblioteca da escola Centro Educacional Professor Osvaldo Nogueira Lima.



Fonte: Medeiros (2016).

Segundo dados revelados pela Secretaria de Educação do Estado – Seduc (Ipece, 2017), referentes ao perfil básico da educação municipal, no ano de 2017 houve uma queda significativa no número de alunos por sala de aula, tanto no município quanto no estado. Podemos atribuir essa melhora ao aumento no número de escolas e ao aumento nas estruturas das então existentes. Em 2017, o município de Tianguá contava 65 escolas municipais, 09 escolas particulares e 07 escolas estaduais.

Hoje, a educação básica de Arapá conta com um significativo número de docentes graduados e com pós-graduação, nível de especialização na sua área de atuação. Dos cerca de 40 professores atuantes nas 03 (três) escolas, vinte são do próprio distrito e já formados, 03 são universitários que estão cursando licenciatura na UVA. Há também alguns universitários que atuam na educação em escolas que aderem ao programa “Mais Educação” do Governo Federal, em que um dos requisitos para participar do programa é cursar alguma licenciatura. São notórias as transformações na educação básica em Arapá, em parte decorrente na melhora da formação dos professores, há também uma crescente procura pelas escolas do distrito de alunos oriundos de municípios vizinhos.

A BUSCA PELA LICENCIATURA: PERFIL DOS PROFISSIONAIS DOCENTES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE ARAPÁ

Os desdobramentos relativos à expansão do Ensino Superior pós anos 2000 nas cidades médias são significativos. Podemos identificar que no Noroeste do Ceará a oferta de ensino superior teve início na cidade média de Sobral e vai reverberando nos municípios a sua volta. Assim, podemos perceber seu destaque até mesmo em um pequeno distrito como o de Arapá. Nesse aspecto, Freire salienta:

A importância das IES como fator de desenvolvimento regional, enquanto propagadoras da formação de recursos humanos e desenvolvimento de novas tecnologias. Outro fator a ser destacado é a inserção das IES como dinamizadoras das economias locais/regionais, onde as mesmas estão instaladas (expandindo para seu entorno), por meio da geração de emprego e renda, colaborando no crescimento e desenvolvimento das cidades. (2011, p. 56).

A maioria dos graduados e graduandos do distrito de Arapá optou pela licenciatura. Nesse sentido, a educação básica local é atividade que oferece o

maior número de profissionais com ensino superior. A presença de docentes graduados é relativamente recente. É possível que a médio e longo prazo outros profissionais qualificados se estabeleçam e mude a oferta de serviços em outras atividades.

Ao estudar o processo resultante do crescimento de profissionais formados, buscou-se fazer uma análise histórica para enfim compreender sobre os fenômenos que impulsionaram tal crescimento. Diante de dados fornecidos pelos próprios profissionais docentes em entrevistas realizadas junto aos mesmos, verificou-se que metade é originária do próprio lugar, tal fato contribui para inferir que estes têm uma identidade com seu lugar e que não pretendem deixar Arapá, dando uma contribuição para a melhoria da educação do distrito.

Sobre a interiorização do ensino superior, Dantas e Clementino ressaltam:

As universidades Estaduais também se expandiram. Boa parte de tal expansão aconteceu fora dos grandes centros, nas chamadas cidade médias. Esse processo, comumente chamado de interiorização do Ensino Superior, tem contribuído para o desenvolvimento das cidades em que estão instalados os campi universitários, bem como para os municípios do entorno. (2014, p. 23).

A interiorização do ensino superior e a sua expansão trouxeram diversas transformações no que dizem respeito à educação básica, as entrevistas realizadas com os docentes revelam essas mudanças. Com a ampliação da rede de ensino no distrito, bem como as novas exigências do MEC para formação de professores da educação básica, se intensificou a necessidade de formação superior, ou seja, a qualificação dos professores que ali atuam, sendo crescente o ingresso no ensino superior nos últimos 10 anos. Freire (2011, p. 101) afirma que “as especializações referentes ao setor educacional” no Noroeste do estado do Ceará se dão “seja pela atuação das instituições públicas, bem como pelo ensino superior privado”, destacando ainda o papel exercido pela UVA, UFC e IFCE nesse processo,

[...] Destacamos a atuação da UVA, UFC e IFCE que correspondem aos fixos de educação superior públicos em Sobral e são responsáveis pela formação de grande parcela da população que busca uma formação de nível superior. Destarte, essas instituições participam da chamada interiorização do ensino superior público comandada pelo Estado e com rebatimentos em todo o território cearense. (FREIRE, 2011, p. 101).

Dos 40 professores atuantes no âmbito das três instituições de ensino básico

pesquisadas, 20, como já citamos anteriormente, é oriundo do próprio distrito, dentre eles 07 homens e 13 mulheres, com faixa etária de 24 a 55 anos, distribuídos em formação superior nas áreas de Química, Matemática, Biologia, Português, Geografia, História, Educação Física, Inglês e Pedagogia.

O tempo de magistério dos professores em geral varia de três meses a 21 anos. Dos 40 docentes atuantes, 30 são concursados e 10 têm contrato temporário. De acordo com esses professores, as mudanças na educação em Arapá contribuem para reter os alunos no próprio distrito, ofertando mais conhecimentos sobre seu lugar e colaborando para ampliar a dinâmica local.

De acordo com as entrevistas, a opção pela licenciatura foi impulsionada pela oferta de formação no próprio município e a oferta de transporte gratuito pela prefeitura para Sobral. Soma-se a isso a carência de profissionais graduados no distrito de Arapá. Dessa forma, pode-se perceber que o mercado de trabalho e a proximidade dos cursos foram os fatores que mais pesaram na escolha da área de formação.

Os professores demonstram a relevância da formação superior quando afirmam que essa é um dos meios de emancipação intelectual e de estabilidade no mercado de trabalho. Percebemos uma autoestima elevada na fala desses profissionais, pois consideram sua profissão promissora no distrito de Arapá. Em sua atuação profissional, afirmam sempre incentivar seus alunos a buscarem o ingresso no ensino superior como possibilidade de realização profissional e emancipação pessoal. Em suas falas, mencionam ainda como a escola vem ajudando na formação de cidadãos mais autônomos e críticos perante a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma narrativa sobre as mudanças na educação do distrito de Arapá, pudemos perceber o aumento de professores graduados originários do próprio lugar. Ao analisar o perfil docente das três escolas pesquisadas no distrito, pudemos concluir que a grande maioria formou-se na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Com o advento de profissionais graduados, a educação passou a ter um significado maior para o distrito, uma vez que as escolas ganharam adaptações e cresceram fisicamente para abrigar e ofertar a um número cada vez mais crescente de discentes, somando-se a isso o trabalho de docentes graduados que trouxeram um novo aspecto pedagógico. Como ressalta Pontes ao analisar as mudanças recentes da educação em Arapá,

Com o processo de emancipação da escola as mudanças foram visíveis; a escola passou a ser mais atrativa, por ocasião do aumento de materiais pedagógicos adquiridos com os recursos financeiros do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e a chegada de professores habilitados nas áreas do conhecimento. No aspecto pedagógico, a escola passou a contar com coordenadores pedagógicos que trabalhavam junto aos professores e alunos para desenvolverem melhor o ensino e a aprendizagem. (2014, p. 44).

Destarte, podemos afirmar que a interiorização do ensino superior contribuiu para o desenvolvimento do distrito de Arapá, tanto no âmbito educacional referente ao profissional docente, quanto no crescimento do lugar num contexto geral, trazendo diversas transformações no seio escolar e na vida dos estudantes diante das facilidades ocasionadas por todo esse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Ranieri Roberth Silva de. **A Construção Histórica e Política do Professor/a Leigo/a no Brasil: um estudo de caso sobre o Proformação**. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, 2007.

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. A Universidade e o Nordeste. In: ANDRADE. Antônio Andrade de Cabral (Orgs.). **A Universidade e o Desenvolvimento Regional**. Seminário, a Universidade e o Desenvolvimento Regional, Fortaleza, Edições UFC, 1980.

ALMEIDA, Rômulo. O papel das Universidades no Desenvolvimento Regional. In: ANDRADE. Antônio Andrade de Cabral (Orgs.). **A Universidade e o Desenvolvimento Regional**. Seminário, a Universidade e o Desenvolvimento Regional, Fortaleza, Edições UFC, 1980.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Revista de Educação e Pesquisa**. São Paulo, Ahead of print, p. 1-16, mar. 2014.

DANTAS, Joseney Rodrigues de Queiroz; CLEMENTINO, Maria do Livramento Miranda. **A Expansão do Ensino Superior e as Cidades Médias: Um estudo sobre a atuação da UERN/Campus de Pau dos Ferros (RN)**. Revista Política e Planejamento Regional, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2,p, 227-236, jul/dez. 2014.

FÁVERO, Osmar. MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966. In: **Anais do V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educa-**

ção. Évora, Portugal. 2004.

FREIRE, H. P. **O uso do território de Sobral – Ceará pelas instituições de ensino superior.** Dissertação (Mestrado acadêmico em Geografia). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: 2011. 112 p.

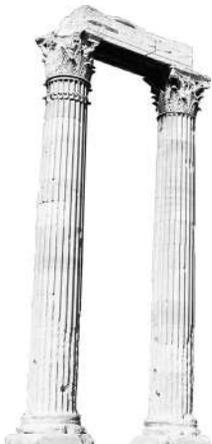
INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – *IPECE(Ceará)*. **Perfil Básico Municipal:** Tianguá. Disponível em: <<http://www.ipece.ce.gov.br>>. Acesso em 25 jan. 2018.

PONTES, Benedita Antônia de Souza. **Arapá aqui é meu lugar.** Tianguá: Global, 2014.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro.** Brasília: ABMES, 2000. 163 p.

SOARES, José Teodoro. **Em Defesa da Universidade Cearense.** Sobral. Edições UVA, 1997 (Coleção Novos Tempos; 03).

SOARES, José Teodoro. **Educação superior para o povo.** Sobral. Edições UVA, 2000.



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PILAR EPISTEMOLÓGICO DA INDISSOCIABILIDADE NA UNIVERSIDADE

Rejane Maria Gomes da Silva

Adriana Campani

Paulina Maria Mendes Parente

INTRODUÇÃO

As universidades na atualidade vêm enfrentando muitos desafios propostos tanto pela sociedade quanto pelo Estado. Desafios ou crises, estes são colocados através de questionamentos sobre sua hegemonia na produção de conhecimento e de sua legitimidade. Segundo Buarque (1994, p.225), esta crise está “em muitos casos, na perda da capacidade para definir corretamente os problemas aos quais a formação e as pesquisas devem servir”, ou seja, falta uma definição quanto ao seu papel, para que, para quem e como o conhecimento produzido deve ser difundido.

Todas estas “crises” geram tensões tanto no relacionamento da universidade com o Estado e a sociedade, quanto no interior da própria instituição. Urge então que pensemos saídas para estes pontos de tensão. A universidade precisa se repensar, colocar a público seu projeto para se fazer entender. Ela é uma instituição da sociedade e a ela tem que se referenciar. Os governos necessitam rever sua postura mediante a universidade, sucateada na sua estrutura e nos seus valores. Ela não pode continuar a viver a mercê dos períodos de maior ou menor sensibilidade das esferas governamentais para com suas questões.

A extensão universitária, dentre as três funções da universidade, ensino, pesquisa e extensão, é a que necessita de maiores investigações. No entanto, são poucos os trabalhos que refletem sobre sua influência no processo de transformação dos discentes e sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e das consequências dessas práticas acadêmicas. (GURGEL, 2001).

Desta forma, propomos com este trabalho refletir sobre as potencialidades da extensão universitária, ou seja, as características emancipadoras e seu papel na formação dos alunos que almejamos emancipar. Para isso, buscamos o conceito de conhecimento emancipação de Santos (2001) para sustentar nossa discussão: o autor considera como emancipador aquele conhecimento que pensa as consequências de seus atos, que a relação sujeito-objeto é substituída pela

reciprocidade entre os sujeitos e onde a solidariedade e a participação estão presentes.

O conceito de extensão universitária inicia no Brasil entre 1911 e 1917 na Universidade Livre de São Paulo¹ por meio de atividades de seminários e conferências abertas ao público. Embora os temas desses eventos não estejam relacionados às questões econômicas e sociais da comunidade, a extensão, aqui, significava estender saberes e conhecimentos especializados à comunidade. O Decreto Federal 19.851 de 1931, que instituiu o estatuto da Universidade do Brasil, define atividade de extensão não só como cursos e conferências para difundir conhecimentos úteis à vida particular ou coletiva, mas apresentar soluções e ideias para questões de interesse nacional. Temos aí a primeira ação de institucionalização da extensão universitária.

A partir da década de 1960, no contexto das mobilizações populares e reformas sociais, a atividade de extensão passa da difusão do conhecimento para a inserção na realidade social, econômica, política e cultural do País, objetivando a transformação social. Esse movimento crescente é fortalecido pela reconceitualização da extensão por Freire. Com Freire,

[...] a universidade descobre e desenvolve instrumentos que a aproximam dos setores populares, tanto mediante a ação concreta de alfabetização, quanto mediante a elaboração de metodologias de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares, de que é exemplar manifestação o livro “Extensão ou Comunicação” (2013, p. 17).

O conceito de extensão ganha uma dimensão humana e menos técnica. Para Paulo Freire, conhecer é um ato humano, portanto cultural e necessariamente dialogal, educativo e comunicacional.

A reforma universitária de 1968, fruto da ditadura militar, com cerceamento da autonomia da universidade, rompe com a concepção de extensão como um espaço dialógico e democrático. Institui a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como um meio da universidade atender à comunidade e outras instituições como forma de se retroalimentar. Essa compreensão acompanha o amadurecimento da discussão sobre a extensão universitária no Brasil sobre três pilares: prestação de serviços à comunidade, realimentação da pesquisa e

1 A “Lei Rivadávia Corrêa”, ou “Reforma Rivadávia Corrêa”, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, foi implementada em 5 de abril de 1911 pelo decreto nº 8.659. Adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Pela Lei Orgânica, ou Rivadávia, o governo central dispensava também a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa particular.

ensino e integração universidade e sociedade. A ausência de diálogo com a comunidade passa a ser a questão central para o fracasso da extensão: de um lado os intelectuais portadores do conhecimento e da técnica e de outro a comunidade almejando soluções para seus problemas. Assim, as contradições geradas pelos problemas da comunidade são ignoradas e a função de transformação social é esquecida.

O processo de redemocratização do Estado no Brasil, a partir dos meados da década de 1980, abre um cenário profícuo para a pauta da extensão universitária: o ressurgimento dos movimentos sociais reivindicando uma universidade mais democrática e inclusiva, a constituição de 1988, que indissocializa ensino-pesquisa-extensão e a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de extensão das universidades públicas (Proext), que se debruça sobre o conceito de extensão universitária na perspectiva de transformação social e na possibilidade de se transformar em um órgão com orçamento próprio.

O debate sobre extensão universitária entra na década de 1990 com as contradições, fragilidades e desafios herdados da sua trajetória histórica. A nosso ver, o principal desafio e, por consequência, contradição, reside na fragilidade da universidade desenvolver seu projeto pautado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Nosso texto pretende discutir a extensão universitária como pilar epistemológico na indissociabilidade na universidade.

A EXTENSÃO COMO ELEMENTO CATALIZADOR DE RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS NA UNIVERSIDADE

A ciência moderna compõe-se contra o senso comum, que se por um lado possibilitou o desenvolvimento científico, por outro privou a participação do indivíduo “enquanto atividade cívica no desvendamento do mundo” (SANTOS, 2000, p. 224), pois ao tornar-se senso comum, o conhecimento emancipação não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas compreende que esse conhecimento deve revelar-se em autoconhecimento, o desenvolvimento deve revelar-se em sabedoria de vida.

Em contrapartida, o conhecimento regulação apresenta em suas premissas a ideia do desenvolvimento da técnica e da ciência como produtora de saber para esse mercado, saber esse considerado descontextualizado, mas que atende às demandas desse mercado, ou seja, o saber dominado pela comunidade científica, que desconhece o saber da experiência, onde o outro é tratado como objeto e não tendo contribuição nenhuma a dar.

Para Santos, a crise da ciência moderna se dá no desequilíbrio existente entre esses dois tipos de conhecimentos, o regulação e o emancipação, fruto da

própria ciência que não foi capaz de cumprir suas próprias promessas, o que tornou para ele o conteúdo do conhecimento científico “desencantado e triste”, ou seja, um conhecimento fechado para outros saberes, o que provocou seu empobrecimento qualitativo (SANTOS, 2000, p. 74).

Na busca pela especialização em demasia, a ciência moderna foi incapaz de prever a possibilidade das inter-relações e as reações dela com os objetos de sua especialização. Na medida em que nega essas influências, acaba por estimular as reações adversas. A especificidade, na inter-relação necessita do todo para ser compreendido.

Na ciência moderna, a experiência é pouco valorizada, em detrimento das evidências científicas, ou seja, só é válido o que é possível de ser explicado cientificamente. Para Benjamin, a experiência deve ser entendida como fenômeno sentido e refletido, fonte de transformação porque refletido e não simplesmente vivido como se tivéssemos sido testemunhas de um acontecimento. Afirma ainda que:

[...] torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada, ou seja: a de trocar experiências (1980, p. 57).

Ao ser silenciada, a experiência cede lugar para os experimentos. Os saberes oriundos a partir de um processo pessoal e coletivo de vivências do mundo são negados para dar lugar ao conhecimento científico, e algumas afirmações passam a ser consideradas verdades, haja vista a concepção de que ciência não experiência, ciência experimenta, ciência não vivencia, ciência descobre e assim, algumas práticas dentro e fora da universidade foram tidas como de segunda ou terceira categoria, ou mesmo desconsideradas.

Especificamente no caso da extensão, observamos que ela produz conhecimento a partir da experiência e assim tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer. Segundo Benjamin (1980), o conhecimento narrativo não fecha, ele deixa sempre aberto ao final, para a possibilidade de se criar outros finais ou se iniciar outros processos. Sendo assim, a forma de produção da narrativa não pretende ser verdadeira, objetivamente, mas ser também subjetiva, pois o que se verifica na extensão é um fazer que sempre pressupõe a presença de outro, que não é somente o aluno ou professor, mas um ouvinte.

Segundo o autor, esta perspectiva provoca uma visão ampliada da experiência onde narradora e ouvintes se misturam e se revezam nos papéis e, quando a

experiência é construída numa relação emancipatória, outros narradores e outros ouvintes nascerão a partir daí. Desta forma, o conhecimento assim produzido é um conhecimento que circula, que tem possibilidade de ser testado e de ter agregado a ele novos valores. A difusão do conhecimento por este ângulo não é uma mera repetição, mas é exatamente para, inspirado na narrativa, caminhar de outro modo (BENJAMIM, 1980).

Para Demo (2000), no tocante ao processo de ensino aprendizagem, para que este possa ser emancipatório é necessário que, além de deixar de ser objeto, e aí considero a extensão como um processo de ensinar e aprender permita que os sujeitos caminhem com as próprias pernas, questionem porque conhecem ou desconhecem, saibam agir e intervir, sejam capazes de crítica e de projetos próprios, onde o professor é um orientador do processo de questionamento dos sujeitos envolvidos.

Na perspectiva emancipatória, o conhecimento não despreza a técnica em prol da ideologia, mas sim, utiliza as duas para produção de um novo conhecimento, mais humano, mais cidadão, mais conectado com as questões cruciais do mundo à sua volta.

As concepções de conhecimento e sociedade nos últimos tempos passaram por alterações que, segundo Santos (2007), vêm sendo percebidas de forma mais efetiva no processo de mercantilização do conhecimento científico. Entretanto, os resultados provocados por essas transformações têm surtido efeito contrário e as decorrências são muitas, inclusive de cunho epistemológico, devido à natureza do conhecimento produzido nas universidades ter um caráter eminentemente disciplinar, homogêneo, organizado hierarquicamente, portanto descontextualizado das necessidades das comunidades, o que deixa claro a distinção entre os outros tipos de conhecimento existente. Desta forma, os problemas a serem estudados são determinados pelos pesquisadores que partilham os mesmos objetivos, onde sua autonomia se traduz na ausência de responsabilidade social frente aos resultados que esse conhecimento produz.

Segundo Santos (2010, p. 97), “O modelo de conhecimento universitário convencional domina, ainda hoje, os cursos de graduação, mas sofre uma crescente interferência do conhecimento pluversitário ao nível da pós-graduação e da pesquisa”. A história da universidade tem sido marcada por esse tipo de conhecimento, no entanto, o cenário atual no qual a universidade encontra-se inserida passa a exigir dela um novo modelo de conhecimento, que Santos (2007) designa de conhecimento pluriversitário.

O conhecimento pluriversitário, diferentemente do conhecimento universitário, é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Partindo desse pressupos-

to, ele é o resultado do diálogo entre pesquisadores e comunidade, tendo em vista que ele ocorre nos extramuros das IES e os objetivos propostos e a determinação dos problemas que busca resolver serem resultados desse diálogo.

Dessa forma, o conhecimento pluriversitário é caracterizado como um conhecimento transdisciplinar, contextualizado e heterogêneo à medida que tem que dialogar com as outras formas de conhecimento e é mais flexível de ser produzido em sistemas abertos, sem uma estrutura hierárquica rígida. Assim sendo, todas as prerrogativas atribuídas ao conhecimento universitário são questionadas pelo conhecimento pluriversitário. Na verdade, é a própria relação entre ciência e sociedade que é colocada em questão, visto que a sociedade deixa de ser um mero objeto da ciência, para ser a própria ciência sujeita de observações.

Esta nova proposição de conhecimento provoca no seio da universidade uma desestabilização da especificidade institucional atual à medida que interrompe sua hegemonia e legitimidade e a leva a uma avaliação por critérios diferentes dos adotados até então. Estes dois modelos trazem consigo os exageros dos tipos ideais, tendo em vista que ocupam lugares distintos, sendo alguns mais próximos do modelo universitário e outros do conhecimento pluriversitário.

Neste âmbito, o conhecimento pluriversitário tem sido apresentado como a forma de concretização dessa nova perspectiva vislumbrada para o conhecimento nas parcerias estabelecidas entre as universidades e as indústrias, sob a forma de conhecimento mercantil. No entanto, em alguns países, principalmente nos países centrais e semiperiféricos, ele não tem sido aplicado na perspectiva mercantil, e sim de forma cooperativa, solidária, através de parcerias estabelecidas entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais vulneráveis e comunidades populares, representando um número significativo de utilizadores que vai construindo uma nova relação com a ciência e a tecnologia, provocando assim a necessidade de uma participação na sua produção e avaliação dos seus impactos.

Outro aspecto que vale ressaltar é o surgimento do conhecimento pluriversitário nas universidades nos países pluriétnicos, a partir da entrada de grupos minoritários, que ao ingressarem nas universidades percebem que a sua inclusão é, na verdade, uma forma de exclusão, ao deparar-se com a desvalorização em relação ao conhecimento de seus grupos originários. Estas novas realidades vivenciadas pelas universidades as levam a confrontarem o conhecimento científico com outras formas de conhecimento, exigindo das mesmas um nível de responsabilidade social diante das instituições que os produzem, provocando a inserção da ciência na sociedade. Criada a partir de um modelo unilateral com a sociedade, a universidade através do conhecimento pluriversitário tem a possibilidade de substituir a unilateralidade pela interatividade mediada pelas tecnologias da comunicação e informação.

No conhecimento pluriversitário a ênfase centra-se no sujeito do conhecimento, deixando de ser o conhecimento exclusividade das universidades. Nele, os movimentos sociais deixam ser vistos como objetos de conhecimento das ciências humanas e passam a se assumir como sujeitos de sua práxis social, formulando interpretações dos significados de seus projetos e elaborando deliberações autônomas em torno de suas lutas. Este fato leva as universidades a reconhecerem as diferentes formas de conhecimento, redimensionando a relação entre universidade e sociedade.

Neste cenário, as práticas de extensão universitária, que ao longo dos anos foram consideradas como experiências secundárias no contexto das universidades e, portanto pouco valorizadas, podem vir a exercer papel análogo ao da política social, quando são vistas como possibilidades de amenizar e minimizar as desigualdades sociais para assegurar a estabilidade do sistema e, desta forma, apresenta condições de inverter os objetivos para os quais foi instituída. Para Fagundes (1985), apesar de o sistema lhe atribuir uma perspectiva conservadora e domesticadora, ela é considerada um espaço de contradição onde se podem gerar novos projetos de universidade, articulados com o processo de transformação social.

Desta forma, as atividades de extensão ou curriculares terão significado quando vistas na perspectiva de criação e recriação de conhecimento que trilhem na direção de mudanças, onde no tocante à produção de conhecimento não poderão permitir conceitos que acenem para um único sentido, ou seja, da universidade para a comunidade, pois esta visão não garante possibilidades de anulação dos status de contradição estabelecidos por aqueles que definem os rumos da universidade. Vale destacar que se vislumbra com este novo cenário a necessidade da produção do conhecimento, e não a simples relação entre saber científico e saber popular, pois a busca por produção de conhecimento transcende a dimensão de troca de saber (SANTOS, 2008).

Neste aspecto, segundo Santos (2008), a extensão tem a possibilidade de contribuir neste processo de mudança de paradigma com relação ao ato de ensinar e aprender, tendo em vista ser o espaço de possibilidade de diálogos entre os diversos tipos de saberes, onde através dos encontros entre alunos, comunidade e professores favorecem a incorporação de outros saberes, de criar um novo senso comum, provocando uma reflexão sobre as práticas que são constituídas através das experiências.

Para Botomé (2001, p. 159), “as possibilidades de integração são grandes e podem ser profícuas, mas dependem de novas redefinições, aprendizagens e de novos tipos de gestões da extensão, da pesquisa e do ensino de nível superior”, pois a ideia de articulação entre a extensão e o ensino exige tomada de decisão e

articulação, haja vista que isso só será possível diante de uma nova organização curricular que conceba o currículo e o conhecimento de forma integrada, rompendo com a ideia de currículo fechado. Pensar num currículo que rompa com essa lógica de disciplinas fechadas é abrir espaço para outras atividades como a extensão e a pesquisa, o que contribuiria para uma transformação da concepção de currículo como disciplina.

Ao atribuímos à extensão universitária a possibilidade de produção do conhecimento a partir da experiência, colocamos a questão da indissociabilidade para o ensino quando esta apresenta a possibilidade e a efetivação do ensino através da experiência, e reflete ainda pelo lado da pesquisa como uma perspectiva para novas formas de pesquisa apresentadas pela experiência, diferentemente da forma adotada tradicionalmente.

Assim, compete à universidade diante das novas perspectivas apontadas para a extensão universitária uma ação proativa de sua função social, caso contrário, correrá o risco de tornar-se passiva diante dos desafios de produção de conhecimento que se fazem necessários neste contexto de novas configurações de saberes.

Estas reflexões sobre a ciência nos remetem a levantar algumas indagações: será que no berço da ciência há espaço para o desenvolvimento de outras formas de saber que tenham como princípios os do conhecimento emancipação? É possível que a universidade redesenhe novas comunidades interpretativas onde os cidadãos tenham participação autêntica? Quais são os espaços possíveis, dentro da universidade, para estes encontros? Seria a extensão um dos lócus potenciais de construção do conhecimento emancipatório? Como reconhecer estas dimensões nas práticas extensionistas? Quais/que tipos de experiências estão sendo estimuladas na universidade?

Historicamente, a extensão universitária tem se caracterizado dentro da universidade por campanhas de assistência às populações carentes (ROCHA, 2002), sendo concebida como uma atividade pensada para redimir a universidade do seu distanciamento de uma camada da sociedade que não tem acesso a ela.

Desta forma, desde sua origem é que, além do caráter opcional, a extensão sempre foi vista como a maneira de aproximar a universidade da população, principalmente de forma assistencialista, esvaziada de qualquer caráter emancipatório, mas como uma forma de consolidação de políticas de governo.

Se analisarmos sua trajetória, veremos que muitas de suas ações funcionam como as políticas compensatórias do governo. No entanto, existem avanços na reflexão sobre a extensão universitária e esses questionamentos feitos ao longo dos últimos anos trazem para o debate acadêmico a discussão sobre a sua

verdadeira função e quais deverão ser suas características. Não queremos aqui defender a tese de que a extensão é a responsável pela articulação da universidade com a sociedade e que a redenção da universidade se fará através dela, afinal esse é um desafio para uma ação articulada do ensino, da pesquisa e da extensão.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PILAR EPISTEMOLÓGICO DA INDISSOCIABILIDADE

A extensão possui características que se bem utilizadas podem vir a contribuir para uma mudança significativa no processo de ensinar e aprender. Dentre elas podemos destacar: possui estratégias metodológicas diferenciadas; é feita de encontros entre discentes, docentes e comunidade e através desses encontros tem a possibilidade de incorporar outros saberes, de criar um novo senso comum e de ampliar a reflexão sobre as práticas, porque elas são constituídas pelas experiências.

Para Santos (1996), estas características tendem a sustentar a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sobre um “modelo edificante de ciência”, o qual comporta um conflito entre o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação, onde segundo ele,

[...] à universidade compete organizar esse compromisso, congregando os cidadãos e os universitários em autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interações, em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito. (SANTOS, 1996, p. 97).

Neste sentido, se a extensão pode ser uma forma de produção de conhecimentos através da experiência, o princípio da indissociabilidade passa a refletir no ensino, quando vista como uma forma de ensino através da experiência, e pelo lado da pesquisa, como uma oferta para a agenda da pesquisa de questões suscitadas pela experiência, que é diferente da forma como ela é pensada atualmente, transformando-se em um espaço institucional da inter-multi-transdisciplinaridade, que acolhe a transversalidade teórico-prática das diversas áreas do conhecimento, possibilitando a articulação e multiplicação dos espaços de ensinar e aprender. Espaços esses, onde o conhecimento:

[...] abandona seu caráter exclusivamente transmissivo e incorpora o “saber fazer” como valor pedagógico do saber pensar,

questionar, ouvir, intervir e, fundamentalmente, saber reconhecer, aceitar e conviver com outros saberes, outras culturas e outras crenças (SANTOS, 1996, p. 103).

As práticas extensionistas, numa perspectiva emancipatória, reconhecem que o simples direito à diferença entre as diversas culturas é insuficiente, é preciso estar a favor das transformações. Santos (2005) defende uma nova concepção de emancipação. Para ele, no contexto atual, embora a globalização pareça hegemônica, esta concepção vem sendo confrontada com uma visão alternativa à globalização, contra hegemônica, realizada por um grupo de organizações e movimentos que através dos vínculos lutam por uma sociedade mais justa e de uma vida melhor para todos.

A Extensão Universitária, na busca de superação da dimensão assistencialista, é reorganizada com ênfase na experiência intercultural, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, como oportunidade de troca de saberes.

A função acadêmica atribuída à extensão se opõe à ideia de que constitua uma atividade menor na estrutura universitária, a ser desenvolvida por professores sem titulação, na sobra de tempo disponível e que o trabalho junto às comunidades carentes é uma solidariedade individual. Essa nova visão de extensão universitária, passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a mudança da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite uma formação reflexiva e crítica.

Dessa forma, a universidade e a extensão universitária ganham um novo sentido. Deixam de ser redentoras da sociedade e passam a ser instrumentos capazes de promover a organização política, social e cultural dos grupos desagregados, a partir da relação entre a alta cultura e cultura popular, entre teoria e prática, estabelecendo o “nexo instrução-educação”, que para Gramsci é:

[...] representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da (criança) conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (1989, p. 131).

Os princípios que norteiam a integração ensino-pesquisa, teoria e prática, que fundamentam a concepção de extensão como função acadêmica da univer-

sidade, revelam um novo pensar e fazer, que se consubstancia em uma postura de organização e intervenção na realidade, em que a comunidade deixa de ser passiva no recebimento das informações/conhecimentos transmitidos pela universidade e passa a ser participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania.

Portanto, a consolidação da extensão como função acadêmica da universidade não ocorre apenas pela afirmação da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inclusão na formação do aluno, do professor e da sociedade, na construção de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade, onde a autonomia, a crítica e o protagonismo são os alicerces da formação e da produção do conhecimento.

Desta forma, o trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica busca ultrapassar o limite do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões política, social e humana estejam presentes na formação do sujeito, concebido como ser histórico.

O Plano Nacional de Extensão (2000) coloca a educação como uma das suas áreas temáticas, no entanto, ela não é apenas uma das faces mais presentes no fazer da extensão, pois educação e extensão são indissociáveis, haja vista que todo trabalho da extensão produz educação tanto voltada para o interior da universidade, através da produção de conhecimento e formação de profissionais, como dirigida para a sociedade no acesso ao saber produzido nesse intercâmbio.

A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico, produzindo mudanças significativas no processo pedagógico, onde alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender. Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico, através dela esse saber retorna à universidade, testado e reelaborado.

As atividades complementares presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação (2008) são, nesta perspectiva, instrumentos importantes nesse processo de indissociabilidade entre a docência e a extensão, pois através delas os professores poderão consolidar esta relação e favorecer aos seus alunos uma formação contextualizada, saindo dos intramuros e ressignificando sua ação docente.

As discussões ocorridas sobre a flexibilização curricular nas instituições de nível superior têm como referências básicas o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e o da autonomia universitária, instituída na Constituição Federal de 1988 e na concepção de um currículo flexível, precon-

zado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei nº 9394/96), onde a interdisciplinaridade e a participação do estudante são colocadas como fundamentais para a efetivação de uma formação crítica, investigativa, através da oferta de uma estruturação curricular adequada às necessidades de formação de profissionais-cidadãos, que abandonem as práticas vigentes de caráter instrucionista, o número excessivo de créditos e de disciplinas acorrentadas.

Através dessa flexibilização, busca-se a supressão do excesso de pré-requisitos entre as disciplinas e a criação das atividades complementares nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação, possibilitando desta forma o ingresso de atividades de extensão na matriz curricular dos cursos, ao lado de outras atividades, como as de pesquisa. Desta forma, a meta vinte e três do Plano Nacional de Educação vem estimular a implantação das atividades de extensão na formação acadêmica dos estudantes (BRASIL, 2001).

Este cenário vem colocar o currículo como espaço viabilizador da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, daí a importância de reconhecê-lo como um importante caminho no processo de flexibilização, onde as disciplinas deixam de ser consideradas verdades inacabadas a serem transmitidas.

Desta forma, o currículo transforma-se em um espaço de produção coletiva, onde os conteúdos ministrados nas disciplinas deixam de ser a razão de ser dos cursos, transformando-se em instrumentos para novas descobertas, novas reflexões, possibilitando aos estudantes uma formação sólida e crítica (BRASIL, 2001).

A flexibilização curricular, nesta perspectiva, garante aos estudantes uma maior inserção nos projetos de extensão, bem como uma nova concepção das disciplinas e conseqüentemente de sua formação, possibilitando assim uma autonomia ao estudante no processo de sua formação.

De acordo com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), faz-se necessário uma mudança não somente na concepção de currículo como também na forma de organizá-lo e de orientar aos estudantes no seu processo de formação. Cabem, portanto, mudanças nas concepções e práticas universitárias e, como parte da estrutura curricular, a extensão deverá estar presente por ser um espaço privilegiado para a formação do estudante numa perspectiva crítica e cidadã, função esta que possibilita o diálogo entre a universidade e os outros saberes existentes na comunidade.

A extensão deve proporcionar aos estudantes o acesso à vivência de experiências significativas a fim de possibilitar uma reflexão sobre a realidade a partir das experiências e conhecimentos produzidos, de maneira a garantir uma formação comprometida com os interesses das classes menos favorecidas e de acordo com a realidade nacional.

Desta forma, é importante mantermos atualizadas as discussões sobre os avanços obtidos pela extensão nas universidades públicas brasileiras, em sua articulação com as demais atividades-fim da universidade: o ensino e a pesquisa. Soma-se a esta discussão outra sobre os mecanismos que são utilizados no âmbito da flexibilização dos currículos nas universidades. Uma das perspectivas apontadas é a efetivação das ações de extensão nas estruturas curriculares, a fim de que a participação dos estudantes em ações de extensão seja computada para a integralização curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto de globalização e quebra de fronteiras, compete à extensão universitária ser o elemento articulador do diálogo entre teoria e prática, universidade e sociedade, através de construção da teoria da reciprocidade a partir do rompimento da dimensão dicotômica, dualista e fragmentada que tem sido implementada no cotidiano das instituições universitárias, proporcionando assim a integração entre o pensar, fazer e viver. Dessa forma, a extensão universitária contribuiria com a universidade na preservação de sua identidade histórica, como instituição produtora de conhecimentos, sendo necessárias, portanto, novas formas de efetivar o seu fazer, a fim de não tonar-se passiva diante dos desafios da produção de conhecimentos.

Sendo a universidade na modernidade um dos espaços privilegiados de produção do paradigma cultural, restam poucos espaços para o conhecimento não científico, cujos modelos diferem dos modelos aprovados pela racionalidade cognitivo-instrumental ligada diretamente às questões de mercado, onde predomina a concorrência e o individualismo.

Neste cenário, a extensão universitária tem um papel decisivo a cumprir frente à construção de um novo paradigma de conhecimento, bem como no tocante ao estreitamento de vínculo com a sociedade. Assim sendo, para que a universidade cumpra seu papel social, do ponto de vista da extensão, é preciso investir em projetos que visem o estabelecimento de uma relação mais orgânica entre universidade e sociedade, de forma a garantir que a sociedade torne-se sujeito desse processo de construção e não apenas uma mera receptora. Portanto, a universidade, para garantir sua democratização, precisa formar grupos interdisciplinares, com vista à socialização do saber, fugindo das práticas fragmentadas impostas por lógicas ultrapassadas.

A extensão tem um papel importante a cumprir nesse processo de reinvenção da universidade no que tange à constituição desse novo modelo de conhecimento, assim como no estabelecimento dos vínculos com a sociedade. Para

tanto, faz-se necessário que a própria extensão também seja reinventada, o que se efetivará quando suas atividades se aprofundarem ao ponto que desapareçam como tal e passem a integrar as atividades de ensino e pesquisa. Isso será consolidado com a inversão onde a pesquisa e o ensino possam acontecer dentro das atividades de extensão.

Este novo olhar para a extensão vem abrir um canal de discussão sobre sua função, bem como sobre a política de extensão que deve nortear as atividades nas IES, de forma que seja favorecido o diálogo entre os diversos tipos de saberes, garantido assim que a universidade possa trabalhar na perspectiva da ecologia de saberes, onde a extensão possa assumir um caráter de mão dupla, contemplando a comunidade com os saberes construídos na universidade.

A ecologia dos saberes, ao propor uma forma de extensão ao contrário, de fora para dentro da universidade, consiste na promoção do diálogo entre o saber científico, produzido na universidade, com os saberes ditos populares, provindo da comunidade extra universidade. Portanto, o objetivo da ecologia dos saberes é proporcionar um confronto entre esses dois tipos de saberes a fim de reequilibrar a relação entre ciência e prática social, onde a universidade passará por uma transformação em que o conhecimento disciplinar se verá obrigado a dialogar com outras formas de conhecimento que foram deixados de lado ao longo da história, transformando-se assim em uma pluriversidade de saberes, fechando um círculo entre ciência e conhecimento.

Desta forma, as atividades de extensão ou curriculares terão um significado diferente quando vistas na perspectiva de criação e recriação de conhecimento que trilhe o caminho na direção de mudanças. Assim sendo, no tocante à produção de conhecimento, não poderão ser permitidos conceitos que acenem para um único sentido, ou seja, da universidade para a comunidade, ou vive vice-versa, pois esta visão não garante novas possibilidades de anulação do status de contradição estabelecidas por aqueles que definem os rumos da universidade.

Deste modo, a extensão tem a possibilidade de contribuir neste processo de mudança de paradigma com relação ao processo de ensinar a aprender, tendo em vista ser o espaço de possibilidade de encontro entre os diversos tipos de saberes entre alunos, comunidade e professores, e onde se possa favorecer a incorporação de outros saberes, de criar um novo senso comum, provocando uma reflexão sobre as práticas que são constituídas através das experiências.

Neste sentido, a extensão universitária seria um espaço institucional da interdisciplinaridade, que acolhe a transversalidade ao unir as diferentes áreas do conhecimento, pela possibilidade de responder aos desafios a ela impostos, de multiplicar os espaços de diálogo entre a teoria e prática, através da multiplicação dos espaços de ensinar e aprender nas universidades.

Enfim, compete à universidade diante das novas perspectivas apontadas para a extensão universitária uma ação proativa de sua função social, caso contrário corre-se o risco dela se tornar passiva diante dos desafios de produção de conhecimento que se fazem necessários neste contexto de novas configurações de troca de saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas – I**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BOTOMÉ, S.P. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, D.S.de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- BRASIL, Poder Executivo. **Decreto Federal 19.851 de 1931**: estatuto das universidades brasileiras. Lei Francisco Campos. Diário Oficial. Legislação informatizada. Brasília: Câmara dos Deputados.
- BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Leis e Decretos. Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05.12.2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação**. Brasília: MEC, 2001;
- BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**: Lei Nº 10172, de 9 de Janeiro de 2001. Diário Oficial da União: Brasília, 10.01.2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.
- BUARQUE, C. **A invenção da universidade**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- DEMO, P. **Pesquisa**: princípios científicos e educativos. São Paulo: Cortez. 2000.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social**: extensão limites e perspectivas. Campinas: UNICAMP, 1985.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/SESU>>, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GURGEL, R. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: Faria, D. dos S. **Construção conceitual de extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001

ROCHA, R.M.G. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: Faria, D. dos S. **Construção conceitual de extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo; Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

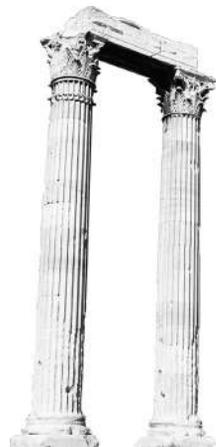
SANTOS, B. de S. **O Fórum social mundial**: manual de uso. Porto Alegre: Afrontamento, 2005.

SANTOS, B. de S. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. In: **Revista Crítica Ciências Sociais**. v.78, p. 03-46, 2007.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo; Cortez, 1996.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI**: para uma Universidade Nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

SANTOS, G. **Universidade, formação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DA GÊNESE AOS DESAFIOS DO PRESENTE

Maria do Socorro Sousa e Silva

INTRODUÇÃO

No presente artigo, realizamos uma análise panorâmica sobre a extensão universitária, onde buscamos analisar sua gênese na Europa, Estados Unidos e América Latina. Em seguida, nos enveredamos na leitura sobre a extensão no Brasil, discutindo como ela foi se alicerçando nas universidades públicas ao longo do tempo, as principais influências e características de atuação. Realiza um percurso sobre como vai se forjando o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior – FORPROEX, quais temas são comuns em diferentes agendas dos encontros e quais avanços e impasses.

Essa incursão nos ajuda a entender como as experiências dos fóruns vão de fato contribuindo para a extensão se tornar indissociável do ensino e da pesquisa, não por imposição, mas por uma assimilação dessa perspectiva pelos diversos sujeitos que constroem a universidade do século XXI, um espaço cada vez mais plural, que se distancia da universidade como reprodutora de interesses de poucos.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO MUNDO

Para alguns estudiosos, como Capelette e Mazzel (2008), o surgimento da extensão universitária por muitas vezes é confundido com o advento das universidades europeias, pois defendem a concepção de que a Universidade de Bolonha, ao inserir a cultura para fora da instituição superior, acabou por desempenhar um papel igual ao da extensão.

Conforme esclarece Rocha (2001), na verdade o surgimento ocorreu no ano de 1269, no Mosteiro de Acabaça, em Portugal, e essa extensão foi adotada em colégios religiosos criados pelos jesuítas no período colonial na América Latina. Neste aspecto, o autor ressalva que a extensão, em 1918, tem seu auge

a partir do movimento estudantil de Córdoba, na Argentina, que teve como bandeira de luta a extensão na qual os universitários assumiram o poder na instituição superior católica. Essa ação dos universitários influenciou fortemente os anseios populares por uma universidade mais igualitária, democrática, com função social e preocupação com os problemas nacionais, uma luta para que os conhecimentos e a cultura fossem estendidos às classes populares.

Nesse contexto, esse movimento reivindicava uma universidade mais direcionada à propagação de conhecimentos para as populações e maior autonomia administrativa. Ressaltava a extensão e sua importância entre universidade e sociedade. A partir desse movimento, muitos discursos foram surgindo, questionando o papel social da instituição superior, porém foram muitas as vozes que coadunavam com esse questionamento, mas não obtiveram os resultados que esperavam.

No tripé da missão na universidade, a extensão universitária foi à última a surgir. Muitos são os fatores que podem ter ocasionado esta ausência, seja por natureza intrinsecamente interdisciplinar, pelo fato de sua realização ser para além da sala de aula e de laboratórios, ou pela necessidade de atendimento por procura de conhecimento e informação diante de um público amplo e heterogêneo.

Essa demora em programar a extensão universitária possivelmente decorreu das dificuldades da própria universidade em entender o conceito e prática de extensão, pois essa instância no campo universitário coloca questões complexas, como exigir uma postura intelectual aberta ao diálogo e a alteridade, ou por implicações político-sociais. Por isso, a extensão universitária é a ferramenta que constantemente provoca a universidade a refletir sobre seu papel como instituição comprometida com a transformação social.

Pesquisando sobre essa missão, descobrimos que foi na Europa que a extensão universitária desbravou seus primeiros momentos, através de cursos de curta duração implementados nas Universidades Populares da Alemanha, França, Inglaterra, Itália e Bélgica, que tinham como foco principal a transmissão de conhecimentos à população.

Porém, no século XIX, nos Estados Unidos, a extensão surge sob forte influência inglesa, através de várias formas de configurações e diversidade de metodologias ou tecnologias, tendo como exemplos a prestação de serviços, cursos profissionalizantes, educação à distância, cursos noturnos, educação permanente, entre outros. Diz Mirra: A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. (2009, p. 77).

Mediante esse contexto, o autor coloca que não demorou muito tempo para essa ideia se espalhar e surgirem focos de cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política, pois foi exatamente na Inglaterra que a extensão universitária surgiu como um ciclo de palestras. Desse modo, a extensão passou a ser institucionalizada através da ideia de educação continuada. E com isso, quase que simultaneamente, também surgem em Oxford atividades voltadas para os bolsões de pobreza, abrangendo a concentração operária, assim ocasionando uma espécie de movimento social.

Para Gurgel (2001), essas experiências influenciaram os países da América Latina no sentido de implantarem uma extensão universitária técnica associada a programas de desenvolvimento, pois um dos grandes motivos de incentivos veio das Universidades Populares, que consideravam a extensão como um eixo norteador da universidade.

E assim, por ocasião da primeira Conferência Latino Americana de Extensão e difusão cultural, a união das universidades adota e define em 1957 o conceito fundamental da natureza, conteúdo e finalidade da extensão. E, por conseguinte, nas décadas posteriores a extensão passou a ser discutida a partir dos seminários internacionais, que passaram a pautar o conceito de extensão como objeto de um processo de transformação social e difusão da cultura.

Já na década de 1990, os encontros latinos americanos discutiam a necessidade de um projeto participativo que envolvesse universidades e comunidades, tendo como foco a definição de uma universidade comprometida com a realidade e necessidade dos problemas da América Latina. Outro ponto relevante nesses encontros era a troca de experiências e intercâmbio entre os docentes.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

No Brasil, a extensão tem origem na Universidade Livre de São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro, e posteriormente em Viçosa e Lavras, em Minas Gerais, pautadas em três atividades de extensão europeia, inspirada nas experiências da Inglaterra: educação continuada, educação direcionada para as classes populares e extensão voltada para prestação de serviços na área rural.

Desse modo, se desenvolviam através de conferências e semanas abertas ao público, com temáticas vinculadas às questões e problemas sociais, mas não incluíam discussões relevantes à comunidade brasileira, justamente por ser pautada em um modelo de extensão europeia. E por esse motivo não surgiam resultados positivos para a superação de problemas que envolviam a comunidade nacional.

Na Universidade Livre de Viçosa, em Minas Gerais, no ano de 1920, não foi diferente, pois o modelo de extensão também foi importado. Inspiradas em atividades implantadas nos Estados Unidos na área urbana e rural, essas práticas pautavam-se em prestação de serviços técnicos, difusão técnica científica, cursos profissionalizantes e educação a distância.

Salientamos que a extensão universitária, entre nós, está prevista desde o primeiro registro legal de extensão universitária no País, que ocorreu por meio do decreto de nº 19.851 de 11 de abril de 1931, e estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro, delineando que as atividades de extensão fossem definidas não somente como a realização de conferências e cursos destinados à difusão de conhecimentos na perspectiva individual ou coletiva.

Dessa forma, entendemos que os conhecimentos elaborados e praticados nas universidades devem ser distribuídos para as pessoas que não têm ideia do que seja a academia, pois a universidade deve contribuir com a sociedade não somente formando dentro dos seus muros. A legalidade desse decreto passou a ser chamado de Estatuto da Universidade Brasileira, pautado em uma extensão universitária associada à “elevação” da cultura dessas pessoas nas comunidades.

Destacamos que na década de 1960 as atividades de extensão sofreram mudanças importantes, isso devido às mobilizações populares que exigiam reformas sociais, pois ocasionaram a saída do enfoque da difusão de conhecimentos para o de inserção na realidade socioeconômica, política e cultural, buscando dar respostas às transformações sociais da época.

Nessa mesma década, segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, as atividades de extensão, na prática, exerciam ações em cursos, conferência e assistência rural, sendo executadas por profissionais com formação superior, continuando assim o distanciamento entre universidade e sociedade.

Mediante esse contexto, surgem discussões sobre a educação em 1961 por meio do movimento estudantil, da União Nacional dos Estudantes – UNE, que se inquietava com os problemas político-ideológicos do Brasil. Dessa forma, defendia a extensão universitária como difusora da cultura e de integração da universidade com o povo. Isto mostra a extensão universitária como um processo dialético, começado e marcado por contradições desde sua institucionalização.

Nas décadas seguintes, surgem programas e projetos, como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC (1967), Operação Mauá (1968), a Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE (1975),

e o Projeto Rondon (1967), cooptando os alunos e ficando conhecidos por contribuir para o processo de institucionalização das atividades extensionistas.

Essas atividades extensionistas implementadas pelo Governo militar tiveram o objetivo de tutelar o movimento estudantil, cujo projeto teve como foco principal proporcionar o contato do acadêmico com a realidade brasileira. Não obstante, norteado pelo ideal de segurança e desenvolvimento nacional, concebido como políticas que foram criadas com concepção assistencialista.

Por conseguinte, nessa mesma década, a extensão universitária passou a ser obrigatória sob os parâmetros da Lei de Básica da Reforma Universitária de nº 5.540, de 1968, mas não foi suficiente para que as instituições de ensino superior mudassem a relação com as comunidades, assim como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, até a década de 1970 não houve nenhuma política para a extensão nas universidades brasileiras. Ela continuou sendo tratada como secundária, ao contrário do ensino e da pesquisa, que receberam destaque neste momento.

O Ministério da Educação – MEC cria, em 1975, a primeira política direcionada para a extensão universitária, o chamado Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Esse documento teve como compromisso principal resgatar a função do MEC de formulador de política educacional para o ensino superior. O referido Plano propunha outras formas de fazer extensão, como: cursos, serviços, difusão de pesquisa, projetos de ação comunitária ou cultural, entre outras.

Ademais, esse Plano documentalmente destacou que o papel social da universidade se daria a partir da relação efetiva entre as atividades acadêmicas, ensino, pesquisa e extensão, e que a comunicação entre universidade e sociedade não alimentasse mais a forma elitista de transmissão de conhecimentos, mas de trocas de saberes acadêmicos e populares.

Na década de 1980, com emergência dos movimentos sociais, abrem-se novas discussões sobre a relação entre a universidade e a comunidade, a universidade começa a compartilhar com a sociedade uma ideia de extensão centrada em um projeto democrático, dando sentido significativo às ações de extensão que contribuíssem com a emancipação dos sujeitos e em defesa dos direitos humanos.

Cabe salientar que o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão – FOR-PROEX das Universidades Públicas Brasileiras, criado em 1987, demandava discussões que pudessem refletir sobre o conceito de extensão advindo de cada instituição pública brasileira, com definições, diretrizes conceituais e políticas, de forma a garantir a articulação de programas, projetos e atividades, com orçamento próprio, com elaboração de métodos e estratégias de divulgação.

Vale ressaltar que esse Fórum teve como um dos pontos relevantes o debate sobre o papel social da universidade, defendendo que a instituição pública pode contribuir com as soluções para os problemas da sociedade e a extensão deve ser considerada como um elemento que articule ensino e pesquisa no confronto com a realidade, com permanente integração entre teoria e prática. Ainda sobre esse Fórum, ele representou um divisor de águas ao propor um processo de organização, institucionalização com definições do que seja extensão universitária para as referidas instituições e planejamento articulado de ações de extensão.

O FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS – FORPROEX E OS IDEAIS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Em dezembro de 1985, em Manaus, as Universidades da região Norte do País, por meio dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, se reúnem para falar sobre a integração da universidade no contexto regional. Nesse momento foram socializadas experiências a fim de encontrar e produzir um conhecimento que possibilitasse transformar a sociedade.

A política de extensão da Universidade Federal do Paraná – UFPR, mesmo sem contar com o apoio do Ministério da Educação – MEC, se torna referência a partir de 1986, pois definiu sua política de atenção, com compromisso junto à sociedade e com o processo de ensino/aprendizagem.

O entendimento da relevância para a criação dos fóruns regionais se intensifica na cidade de Aracaju, no estado de Sergipe, em abril de 1987, com a organização do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste. Na ocasião, os debates extrapolaram a proposta inicial e os Pró-Reitores decidiram oficializar um Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste, tendo como foco principal a formulação de diretrizes e políticas de extensão comuns às universidades públicas nordestinas.

No mês de setembro do mesmo ano ocorre o II Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste, em Fortaleza-Ceará, culminando com a elaboração da “Carta de Fortaleza”, que teve como um dos objetivos a valorização das ações extensionistas, principalmente na institucionalização das ações de extensão, criação de um fundo de apoio às ações de extensão de várias naturezas, como: bolsas, fomento à divulgação de livros, revistas,

artigos e periódicos, para o fortalecimento dos encontros regionais e a criação de um Fórum Nacional.

As discussões em Fortaleza sobre a extensão universitária inspiraram outras regiões a pensarem suas realidades, como a região Sudeste, que nesse mesmo período, na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, criou o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas da Região Sudeste. Teve como objetivo a defesa de uma política para além da reconceitualização, institucionalização e financiamento das ações de extensão. Denominou-se “Carta de Ouro Preto”.

Diante desses debates ocorreu, em novembro de 1987, na Universidade de Brasília – UNB, o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, com a participação de representantes de trinta e três universidades públicas. Certamente esse evento é resultante dos fóruns regionais, que replicaram e formaram a unidade nacional.

O Fórum decidiu de imediato conceituar a extensão universitária de forma sintética e objetiva. Propôs ainda uma articulação nacional que objetivasse a implantação de política de financiamento e estímulos à extensão. Jezine considera que:

Os objetivos que conduzem à formulação do Fórum são de crítica e negação de uma prática assistencialista, sem dimensão política, e a formulação de uma concepção de extensão como elemento de articulação entre Universidade e sociedade, com a finalidade de transformação da realidade. (2006, p, 165)

Mediante essa ideia, o Fórum teve como intento ganhar força política para lutar por uma sociedade democrática e igualitária na perspectiva de uma extensão universitária considerada como instrumento mediador entre esses dois espaços. O princípio de integração entre universidade e sociedade foi iniciado na Universidade de Brasília, com um programa de extensão voltado para atender às expectativas sociais através de um processo de integração com os setores marginalizados pelo conhecimento acadêmico. Essa experiência foi significativa porque inaugurou uma prática acadêmica interdisciplinar, articuladora do ensino, pesquisa e extensão em espaços para além dos muros da universidade. Essa ação norteou o princípio de extensão universitária, pois a inserção do aluno na comunidade foi de fato a chave inicial da reflexão.

Esse processo de repensar a extensão universitária é repleto de dificuldades, contradições, avanços e retrocessos, pois a (re)construção e implementação das políticas de extensão propostas pelo Fórum ocasionou rupturas no poder da

universidade e na forma como ela se relaciona com a sociedade. O discurso de organismos governamentais forjou uma visão de uma extensão universitária assistencialista, que objetiva a integração cultural e a prestação de serviços à comunidade.

Dessa maneira, na metade da década de 1980, diante de uma calorosa eferescência de debates sobre democracia, a extensão universitária não poderia aceitar esses rótulos, pois se assim continuasse estaria se contradizendo com os seus ideais. Outra situação em destaque na perspectiva das discussões seria o conceito proposto pelo FORPROEX. Farias (2000) aponta três núcleos para esta dimensão: o primeiro direciona a extensão universitária como uma atividade acadêmica; o segundo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e a terceira direcionada a articular universidade e sociedade, na intenção de fortalecer seu compromisso com as mudanças sociais.

Na prática, percebemos que o grande nó acadêmico é fazer articular a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão enquanto funções que agregam valores equivalentes. Conectar a produção de conhecimento (vindo da pesquisa) com a formação profissional (ensino) através da ação de compartilhamento (extensão). A indissociabilidade não deve ser direcionada somente para a extensão, mas pelas demais funções e nas ações da instituição de ensino superior.

Em 1988, se realiza na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, o II FORPROEX, e teve como tema: “Estratégias de Articulação com o Ensino e a Pesquisa.” No relatório, a extensão é vista como uma prática de ligação entre universidade e as demandas da sociedade. Nesta época ainda percebia-se uma extensão de cunho assistencialista, assim como um discurso que se distanciava de uma visão democrática. Porém, muitas das reivindicações do FORPROEX foram atendidas, inclusive a criação de um fundo de financiamento de programas/projetos de extensão.

Em julho de 1989 realizou-se o III FORPROEX, na cidade de Belém no Pará, onde foram debatidas as questões relativas à prestação de serviço, tendo em vista o predomínio, na maioria das universidades, do atendimento às demandas sociais. Na culminância deste encontro houve a tentativa de um acordo sobre a prestação de serviço associada aos interesses da visão de uma universidade empresa, desejando atender aos reclames da sociedade civil organizada, como ONGs (Organizações Não Governamentais), sindicatos etc.; Na perspectiva do debate, a interdisciplinaridade aparece como o maior desafio da instituição de ensino superior. Procurou-se estabelecer a relação universidade e sociedade numa perspectiva de entrelaçamento de conhecimentos.

De acordo com Garrafa (1989), no relatório final desse encontro apontam-se algumas medidas para a institucionalização da extensão universitária, tais

como: a integração da universidade com a sociedade (questão metodológica); a criação de um órgão em cada instituição de nível superior, com foco na extensão com o mesmo destaque que tem a pesquisa e o ensino; e possibilidade de financiamento na dimensão regional, nacional entre outros.

No período de 6 a 9 de maio de 1990, realiza-se o IV FORPROEX, que teve como tema a “Extensão Universitária – as perspectivas dos anos 90”. Nessa época, o clima que pairava no Brasil era de incertezas e medos, pois o discurso presente pautava-se na implementação de uma política baseada nos princípios da eficiência e excelência na perspectiva da produtividade capitalista e que a extensão configuraria como uma oportunidade de vendas de serviços a um mercado que necessitava de inovação, o contrário do que era defendido pelo FORPROEX e pelos ideais de extensão universitária.

Desse modo, nesse FORPROEX, várias questões foram se desvelando, um delas a respeito da extensão universitária como porta possível para a entrada de um discurso capitalista na perspectiva da globalização. Outra questão foi sobre o Ano Internacional de Alfabetização. Em suma, o debate sobre a extensão mostrou meios diferentes de se conceber a universidade e a maneira como ela deveria se posicionar e intervir para a solução dos problemas sociais.

Ficava evidente que o grupo de Pró-Reitores de Extensão demonstrava divergências em suas posições sobre ações da extensão no processo de erradicação do analfabetismo. O grupo estava dividido em quatro visões, sendo a primeira com uma posição de que a extensão deveria ser exercida através de ações do Programa de Alfabetização e Cidadania, que tinha como meta em quatro anos reduzir o número de analfabetos no País. O segundo direcionava essa responsabilidade para o Estado. O terceiro defendia desmitificar a relação entre cidadania e alfabetização. E por último, o quarto grupo reivindicava a autonomia da universidade para, juntos com os movimentos sociais, pensarem em possibilidades para a erradicação do analfabetismo. Este descompasso entre os Pró-Reitores de extensão deixava claro que não havia consenso sobre a real função da universidade e do seu papel social.

O V FORPROEX foi realizado em julho de 1991, na cidade de São Luís, no estado do Maranhão. Direcionava o tema à Institucionalização da Extensão no Contexto da Autonomia Universitária e sua Gestão Democrática. Os representantes que ali se fizeram presentes vinham de quarenta e seis universidades, que entendiam a autonomia relacionada com as práticas acadêmicas no interior das instituições, baseadas em políticas que privilegiasse o tripé da missão universitária ensino, pesquisa e extensão, na dimensão de projetos com foco na interdisciplinaridade envolvendo a participação acadêmica dentro e fora da instituição.

Em 1992, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, ocorreu o VI FORPROEX, com a temática Universidade e Cultura. Nesse encontro, o dife-

rencial foi a metodologia. Foi organizado em grupos temáticos, como música, artes plásticas, cinema, vídeo etc. Em plenária discutia-se sobre a formação de Corretores Culturais; a criação de bancos de dados; a reconfiguração do regime do Fórum para a eleição dos Coordenadores nacionais; e a criação de uma secretaria executiva.

Quando Itamar Moreira Franco assume a presidência, no ano de 1993, tem-se abertura para o início de algumas mudanças desejadas e defendidas pelo FORPROEX. O MEC aprova a institucionalização das diretrizes políticas de extensão universitária e a criação da Divisão de Extensão e Graduação, no Departamento de Política de Educação Superior – DEPEs, da Secretaria de Educação Superior, cria-se a Comissão de Extensão Universitária (através da Portaria de Nº 66, de 13/04/93). Registra-se que a responsabilidade pelo desenvolvimento dos Programas de Bolsas de Extensão, Programa de Apoio à Produção de Informação e à Divulgação das Atividades de Extensão, Programa de Apoio a Projetos Institucionais de Extensão, seria dessa Comissão.

Em julho de 1993, realiza-se na cidade de Cuiabá, em Mato Grosso, o VII encontro do FORPROEX, tendo como debate o tema: A Avaliação de Extensão no Contexto da Autonomia Universitária. Esse Fórum sugeriu que nos projetos de extensão das universidades fossem elencados os seguintes elementos para sua elaboração: objetivos, metas, cronograma de execução, público alvo, custos e resultados esperados, baseado em um único modelo que serviria para a avaliação das ações nas universidades.

O VIII FORPROEX, realizado em maio de 1994 em Vitória, no estado do Espírito Santo, teve como temática: A Extensão Universitária: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional. Contou com a participação de aproximadamente setenta e seis representantes das instituições públicas de ensino superior. O discurso desse encontro teve como centralidade o direcionamento para que a universidade, através de suas atividades, fosse protagonista de mais diálogo com a sociedade. Tal encontro teve como marco o retorno de algumas temáticas na política de extensão, não abordadas desde 1987. A universidade não poderia propagar um conhecimento acabado, mas deveria participar de movimentos cuja finalidade seja o fim da desigualdade; destaca que a prestação de serviços deve ser assunto de interesse dos três pilares da universidade. Esse encontro, para Jezine,

[...] teve por motivação maior a preocupação em garantir, através de mecanismos institucionais seguros, a continuidade do Programa de Fomento à Extensão e a ampliação das ações extensionistas, visando garantir à extensão universitária sua efetiva e real institucionalização como prática acadêmica. (2002, p. 154)

É relevante perceber que nesse momento a Secretaria de Ensino Superior do MEC impulsiona um grande avanço com a criação do Programa de Fomento a Extensão Universitária, a fim de institucionalizar a extensão e interligá-la com as atividades de ensino e pesquisa.

O governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), como adepto da política neoliberal, desmobiliza a sociedade civil e impõe limites de recursos para as universidades públicas. Nos Fóruns de Extensões se intensifica um movimento de luta para o MEC esclarecer o papel da extensão universitária.

Em Fortaleza, no ano de 1995, realiza-se o IX FORPROEX, com a temática: A articulação da Extensão Universitária com os Projetos Estratégicos de Desenvolvimento Regionais e Nacionais. O discurso das privatizações, inclusive na educação, se inseria no contexto político e social dos anos 90. Essa época é marcada pela ausência de consensos e efetivação de uma política mais objetiva. Para o governo de FHC era essencial que as ações de extensão e pesquisa fossem direcionadas para os problemas relacionados à fome e à miséria. Sendo criado o Programa Comunidade Solidária, coordenado pela Dra. Ruth Cardoso, primeira dama da República, em parceria com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e o MEC, as instituições de ensino superior foram convidadas a participar de dois programas: o Programa de Alfabetização Solidária e o Programa Universidade Solidária.

Em abril de 1996 realiza-se o X FORPROEX, em Belém do Pará, que teve como temática norteadora: Por uma Política de Extensão Universitária. Nesse Fórum foi formulado o documento Universidade Cidadã, que destaca o papel da universidade vista como um espaço aberto às discussões, ou seja, ela deixa de ser considerada como redentora dos problemas sociais e passa a ser vista como aquela que guia e introduz projetos, programas direcionados a enfrentar os problemas da sociedade.

Esse documento é composto de princípios que norteiam a extensão universitária, tais como: desenvolvimento da cultura; preservação e sustentabilidade do meio ambiente; promoção à saúde e à qualidade de vida; educação básica; atenção integral à criança, idosos e adolescentes; reforma agrária e trabalho rural. Esses princípios consideraram as demandas que aparecem na universidade e serviram de base para o Plano Nacional de Extensão.

Desta maneira, as ações de extensão foram definidas em três dimensões, sendo elas: Atividades (subdivididas em curso inicial, atualização, treinamento profissional e aperfeiçoamento e eventos); Projetos (visam o desenvolvimento social da comunidade ou de ação integrada ao ensino, pesquisa e extensão); Prestação de serviços (consultoria e assessoria) e Elaboração de produtos acadêmicos na perspectiva cultural, científica ou tecnológica (cartilhas, manuais etc.).

Mediante essas ações, posteriormente houve críticas dos participantes, pois apontavam que a universidade passaria a ser apenas executora de programas e projetos, assim deixando de propor políticas para a extensão universitária. Outra crítica ficou por conta da ausência de qual metodologia seria usada para a realização dos programas, ou seja, os desafios para a aplicação dos princípios, diretrizes e metas de uma política de extensão.

No XI FORPROEX, realizado em Curitiba, no Paraná, no ano de 1997, não foram encontrados documentos que apontassem a deliberação do encontro; o mesmo acontecendo com os três FORPROEX seguintes: o XII, XIII e XIV, realizados como caráter de encontros extraordinários em Brasília, e o XIV, em Natal.

Em 1999 realizou-se o XV FORPROEX na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso, o destaque foi à instituição de um Grupo Técnico de Avaliação da Extensão. Nesse mesmo ano, a partir das críticas direcionadas ao Documento Universidade Cidadã, é publicado o Plano Nacional de Extensão Universitária, com o apoio do FORPROEX. Vale enfatizar que esse Plano nasce da necessidade de reestruturação das Instituições de Ensino Superior Públicas, tendo em vista a escassez de recursos originários do governo. Desse modo, o FORPROEX passou a ser um articulador entre a universidade e o governo com o objetivo de formar parcerias entre empresas e o próprio governo, de certa forma tornando a extensão setor propício para o fortalecimento da venda de serviços e capitação de recursos.

O XVI FORPROEX, realizado em João Pessoa, no estado da Paraíba, em 2000, teve como destaque a apresentação, através do Grupo Técnico de Avaliação da Extensão, da explanação dos documentos aprovados e intitulados: Pressupostos, Indicadores e Aspectos Metodológicos. Após esse momento, tais documentos foram condensados em um único material para direcionar as universidades brasileiras.

Em 2001, o XVII FORPROEX foi realizado na cidade de Vitória, no Espírito Santo. O evento passa a estabelecer os princípios basilares para a implantação da política de indissociabilidade dos três pilares da missão da educação superior: ensino, pesquisa e a extensão, via implementação da concepção de currículo flexível e divulgação de experiências desenvolvidas nas universidades públicas que faziam uso deste exercício.

Nessa mesma época, são criados e difundidos o Sistema de Dados e Informações e a Rede Nacional de Extensão (RENEX), possibilitando maior visibilidade por parte do governo e da sociedade, pautado na tipologia das ações extensionistas em áreas temáticas propostas pelo Plano Nacional de Extensão

Universitária, com o objetivo de classificar e sistematizar dados. Essa iniciativa favorece consultas de estudos e relatórios sobre as vivências de extensão.

Não encontramos deliberações do XVIII FORPROEX, realizado na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, no ano de 2002, assim como do XIX FORPROEX, de 2003, realizado em Manaus, no Amazonas.

O XX FORPROEX, de 2004, realizado na cidade de Recife, no estado de Pernambuco, marcou através das deliberações a aprovação do relatório que propõe as Áreas Temáticas, Linhas e Ações de Extensão. Este encontro elaborou a “Carta de Recife”, considerada um documento necessário de reafirmação à participação da universidade pública para a definição, implementação e avaliação de políticas públicas e o comprometimento da universidade com o social. Não encontramos deliberações dos Fóruns de XXI, XXIII e do XXVII FORPROEX.

Em 2006 realiza-se em Porto Seguro, na Bahia, o XXII FORPROEX. A deliberação destaque desse encontro foi a aprovação do documento que passou a ser referência para o trabalho e organização das “Comissões das Áreas”, intitulado de “Reestruturação das Áreas Temáticas”.

O XXIX FORPROEX, de 2011, realizado em Maceió, deliberou por meio da “Carta de Maceió” as metas para a extensão universitária no período de 2011 a 2012, assim reafirmando o fortalecimento do vínculo entre Universidade e sociedade.

Sobre o XXX FORPROEX, do ano de 2011, realizado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, também elaborou uma carta, a “Carta de Porto Alegre”, que reafirma a necessidade de fortalecer as políticas públicas para a institucionalização da extensão. Esse Fórum demonstrou preocupação com a extensão e a Educação a Distância – EAD, pois esta discussão também direcionou para os recursos pedagógicos e financeiros. Entretanto, a EAD foi apontada como um elemento crescente nos dias atuais, principalmente pela via da extensão.

Na década de 1990, o que se evidenciou para a extensão foi uma perspectiva mercantilista que impôs às universidades a procura de recursos, transformando-as em produtoras de bens e serviços, assim ocasionando em seu interior uma crise ideológica, partidária e ética que afetou sua estrutura funcional e administrativa.

Vale destacar que o processo educacional assume o papel de ser responsável pela inserção e ascensão socioeconômica dos sujeitos, fato que para o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001/2002) propõe que as universidades públicas brasileiras são instituições criadas para atender às necessidades do País. Estão distribuídas em todo o território nacional e em toda a sua existência sempre estiveram associadas ao desenvolvimento econômico, social, cultural

e político da nação, constituindo-se um espaço privilegiado para a produção e acumulação do conhecimento e a formação de profissionais cidadãos.

Mesmo diante desse contexto desafiador para a extensão universitária no Brasil, vários são os documentos legais que a direcionam para um desenvolvimento mais amplo e sustentável, são eles: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação – PNE/2001-2010, Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação – DCNs/2008 e o Plano Nacional de Extensão/2013. Vejamos o que nos diz o artigo 207 da Constituição Federal: As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2013, p. 35).

Entendemos que o tripé composto pelo ensino, pesquisa e extensão deve ser considerado um ponto central de funções importantes para o desenvolvimento da universidade, por isso devem caminhar juntos e merecem igualdade de tratamento por parte das instituições de ensino superior.

A LDBEN destaca que a promoção da extensão deve ser aberta à participação da população com o intuito de socializar as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural, pesquisa científica e tecnológica, elaboradas na universidade. Desse modo, acreditamos que essa interação seja um elemento significativo para o fortalecimento de saberes através dos conhecimentos adquiridos nas experiências dessa abertura.

Nesse foco de saberes, Santos (2007, p. 74) destaca que quando a universidade assume essa perspectiva da “ecologia de saberes”, essa instituição superior transcende as atividades, porque a atuação tanto é em nível de extensão como de ensino e pesquisa. A ecologia dos saberes é uma forma de extensão ao contrário, ou seja, de fora para dentro da universidade, pois permite o diálogo entre o saber científico e os saberes ditos populares, provindo das comunidades. Portanto, a ecologia de saberes tem como objetivo proporcionar um confronto entre esses dois tipos de conhecimentos a fim de reequilibrar a relação entre ciência e prática social.

Seguindo com os documentos, o PNE/2001-2010, que é plurianual, tendo em vista a implantação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária, sugere que sejam realizadas ações extensionistas no âmbito da formação dos alunos de graduação. Mediante tal esclarecimento, sabemos a relevância dessa permissão para o exercício de práticas de extensão através dos alunos em pleno desenvolvimento acadêmico, e com isso podendo exercer ações em qualquer curso.

O PNE/2014-2024 determina metas e estratégias para a política nacional dos próximos dez anos. Fundamenta-se em vinte pontos, mas aqui destacamos a estratégia 12.7, especificamente direcionada à extensão universitária, que visa “assegurar no mínimo 10% dos créditos curriculares da graduação para programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação prioritariamente para as áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p.74).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise preliminar, compreendemos a importância da extensão universitária, identificamos que sua existência se confunde com a própria história da criação da universidade no mundo. Esse recuo sobre sua gênese é um exercício para avançarmos sobre o sentido real da extensão universitária no período atual.

Esse exercício nos levou também a entender os desafios e papel do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior do Brasil, suas finalidades e as contra finalidades enfrentadas no processo de construção da verdadeira extensão, que é preciso se realizar nas instituições de ensino superior, situação que abre uma agenda de pesquisa ampla para os que desejam estudar esse tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2013.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação 2001 /2010**. Lei Nº 10172 de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação/2014**. <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/03/Ato/2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> acesso em 04 de abril de 2018.

CAPELETTE, Márcia Clotilde Facci; MAZZEI, Bianca Burdini. A universidade contribuindo na formação do cidadão através da extensão universitária: o caso específico do projeto “música, poesia e cidadania”. **Revista Travessias**, v. 2, n.1, 2008.

FARIAS, Maria de Lourdes. **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/INEP. Vol. I e II, 2000.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Ilhéus: Editus UESC, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária:** elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, 2012a.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.** Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017b.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. II ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa Extensão, pesquisa e compromisso social** **Conceito de sala de aula:** Extensão, estágio e crédito curricular Projetos e atividades de extensão. Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017c.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. III ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **A relação universidade e sociedade:** a questão da prestação de serviços A interdisciplinaridade. Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017d.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. IV ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **As perspectivas da extensão universitária nos anos 90. Educação e alfabetização Metodologia em extensão universitária.** Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017e.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. V ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **A Institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática.** Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017f.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. VI ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EX-

TENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Universidade e cultura**. Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017g.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. VII ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **A avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária**. Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017h.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. VIII ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Universidade: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional**. Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017i.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. IX ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Articulação da extensão universitária com os projetos estratégicos de desenvolvimento regionais e nacionais**. Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017j.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. XXII ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Reestruturação das áreas temáticas**. Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017k.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. XXIX ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Carta de Maceió**. Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017l.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. XXX ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Carta de Porto Alegre**. Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017m.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. XXXI ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Carta**

de Manaus. Disponível em: <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>>
Acesso em dezembro de 2017n.

GARRAFA, Volney. (Org.). **Extensão:** a universidade construindo saber e cidadania. 1989. 160f. Relatórios de atividades: 1987/1988. Brasília: UNB.

GURGEL, R. **A construção do conceito de extensão na América Latina.** Brasília: UNB, 2001.

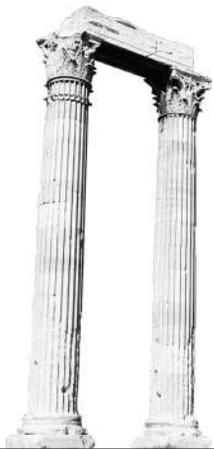
JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

JEZINE, Edineide Mesquita. **Universidade e saber popular:** o sonho possível. João Pessoa: Autores Associados/Edições CCHLA, UFPB, 2002.

MIRRA Evandro. **A Ciência que sonha e o inverso que investiga.** São Paulo: Papagaio, 2009.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA. Doris Santos de (Org). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma Ecologia de Saberes. *Novos estud.* – CEBRAP, São Paulo, n.79, p. 71-94, nov., 2007



UMA CIDADE UNIVERSITÁRIA NO SERTÃO CENTRAL CEARENSE: CULTURA E COTIDIANO ACADÊMICO

Keila Andrade Haiashida

INTRODUÇÃO

Quixadá tem sido cognominada como cidade universitária, todavia, convém questionar: o que caracteriza uma cidade universitária? Dessa forma, o objetivo do estudo foi apresentar um conceito capaz de responder a problemática proposta e refletir sobre cultura e cotidiano acadêmico.

Para concretização do objetivo, procedemos a uma pesquisa bibliográfica em autores e obras que abordam o tema, através de consulta em periódicos indexados na base de dados Scielo, usando como descritores: cidade universitária, sociabilidade e identidade.

O texto está dividido em três seções. Na primeira abordamos o conceito de cidade universitária, muitas vezes utilizado de forma indiscriminada e sem as devidas reflexões. Desse modo, por intermédio da literatura especializada, fazemos distinções nas terminologias adotadas.

Na segunda seção nos propusemos a versar sobre sociabilidades acadêmicas em uma perspectiva cultural. Para pensar as práticas e interações que se desenvolvem em cidades com grande adensamento de Instituições de Ensino Superior (IES).

A seção três foi destinada ao debate sobre a construção de identificações coletivas no espaço universitário, uma vez que estudantes oriundos de diversos lugares, ao compartilhar os mesmos espaços, começam a ter identificações similares.

CIDADE UNIVERSITÁRIA: A ASSERTIVIDADE DO CONCEITO

Em nossa tese de doutorado, concluída em 2014, designamos a princípio Quixadá como um polo universitário, embora muitos estudantes e professores a

nomeiem como cidade universitária. O termo cidade universitária tem sido usado inadvertidamente em relação a cidades que possuem instituições de ensino superior, sejam essas instituições universidades, centros universitários, faculdades ou centros tecnológicos com cursos presenciais ou à distância.

A expressão cidade universitária, todavia, não é assim conceituada pelos teóricos, especialmente pelos arquitetos. Cidade universitária é uma expressão que tem cognominado na literatura especializada os campi universitários que se caracterizam como grandes complexos arquitetônicos e urbanísticos, sendo considerada a melhor forma de estruturação de uma Instituição de Ensino Superior, pois devido ao espaço físico que ocupa e toda estrutura necessária - blocos acadêmicos, salas de aula, laboratórios, campos experimentais, complexo desportivo, estacionamentos, espaço para circulação de diferentes veículos de transporte e congêneres, acaba simulando a organização de uma pequena cidade.

Por esse motivo, o termo cidade universitária tem sido empregado para as instalações, normalmente dentro de uma universidade, de seu complexo acadêmico. Silva (1950), em sua obra *Cidades Universitárias*, explicita a influência do modelo americano, que propunha reunir construções universitárias de modo a que elas formassem um todo à parte das cidades, com vida isolada e própria.

No modelo americano predomina a questão do zoneamento, que é apresentado como uma tendência do urbanismo moderno e, no caso universitário, como uma herança histórica. Defendia-se nesse modelo que era preciso se afastar dos núcleos urbanos e criar novos centros que reunissem todas as funções: institutos, locais de reunião, residências de professores e alunos, terrenos de esportes e jogos, rodeados de jardins e parques. Esta postura gera uma reflexão a respeito de um tema recorrente sobre a implantação das cidades universitárias: o difícil equilíbrio das distâncias entre sua localização e os núcleos urbanos.

As universidades nascem urbanas, ou seja, nascem dentro das cidades ainda nos séculos XII e XIII (CHARLE; VERGER, 1995). Neste período ainda possuíam como característica a concentração e a centralidade. Esta característica permanece na Europa até o século XIX quando começa a emigrar para as margens das cidades (MATOS, 1999, p. 419). Nos Estados Unidos, em contraposição, as escolas, desde seu início ainda no período colonial, já começavam a se diferenciar por um afastamento dos centros urbanos, procurando se distanciar das “desordens” da cidade e aproximar-se da suposta “pureza” da natureza. (TURNER, 1984, p. 18). Posteriormente, várias Universidades acompanharam este esquema espacial por outros motivos (ALBERTO, 2012, p. 10).

As universidades nascem nas cidades medievais da Europa que surgiram no chamado renascimento urbano, iniciado em meados do século XI – a de Bolonha em 1088, a de Paris em 1150 e a de Oxford em 1167 (primeira cidade universitária). No interior das cidades, a universidade delimitou seu território particular, transformou o uso de edifícios pré-existentes, construiu edifícios especializados, conferiu identidade às zonas ou bairros da cidade. Já o campus, como modelo de implantação de instituições de educação superior, nasceu no final do século XVIII com a fundação das primeiras universidades americanas e, após a Segunda Guerra Mundial, difundiu-se em outros países, inclusive da América Latina. Não obstante projetos para cidades universitárias já viessem sendo realizados no Brasil desde os anos 1930, neste país, o modelo americano do campus foi introduzido nas décadas de 1950 e 1960, período no qual as tendências da modernização brasileira assimilavam os paradigmas ditados pelos Estados Unidos, tanto em matéria de educação, como de organização dos espaços para a sua prática (ANDRADE; PAVESI, 2012).

Alberto (2003, 2012) complementa que na Europa, ainda no século XX, quando a proposta americana começa a se disseminar com mais intensidade, optou-se por terrenos que congregassem todas as funções da universidade, de forma setorizada, mas não afastadas efetivamente da cidade. Outro exemplo que pode ilustrar esta questão é o de Portugal. Nos debates para a instalação de sua universidade ainda no século XIV, a escolha de sua localização transita entre Lisboa e Coimbra, apontando já para uma dicotomia que veio a se consolidar no século XX:

[...] a visão de Coimbra como um aglomerado urbano pequeno, retirado e bucólico e a relação de oposição que estabelece com Lisboa, cidade grande, cosmopolita e conflituosa. Coimbra surge assim como um dos extremos de uma polaridade e Lisboa como o outro extremo. Naqueles movimentos pendulares entre a grande urbe por um lado e o idílio da pequena cidade ou do campo por outro, está já presente sob forma de uma opção ou disputa territorial entre cidades o padrão cidade-campo que terá no século XX expressão mais localizada. Será em função do corpo da cidade que a universidade discutirá a sua implantação – urbana ou idílica. (MATOS, 1999, p. 342).

A defesa da implantação das universidades nos núcleos urbanos, ou seja, próximas às áreas centrais ou às áreas de grande ocupação, se contrapunha à ideia da implantação das universidades setorizadas ou isoladas das cidades. Uma alternativa é citada por Alberto (2012), que menciona a Cidade Internacional Universitária de Paris (CIUP), que agora no século XX demonstrou outra possibilidade de solução para este conflito. As universidades permaneceram

na área central da cidade, mas criou-se uma “cidade universitária” inovadora que apenas teria como função abrigar os edifícios para estudantes e os complementos de esportes e lazer, sem nenhum edifício com fim pedagógico.

Vemos que no Brasil, até a década de 1950, fazia-se uso indiscriminado dos termos cidade universitária e campus universitário. A partir de 1960, contudo, o termo campus universitário passa a prevalecer, ao que parece, a partir dos acordos MEC-USAID (United States Agency for International Development), que trabalha oficialmente com este termo. Entre os anos 1960-1970, Atcon, técnico da equipe de consultores da USAID,” propunha, em seu Manual de planejamento integral de campi, um modelo único de ordenamento espacial, que serviu como referência na implantação de inúmeras universidades” (AN-DRADE; PAVESI, 2012, p. 190).

[...] campus representa, hoje, a integração espacial que é uma condição altamente conveniente para realizar-se a integração estrutural e funcional da universidade, concebida como totalidade organicamente articulada, em vez de simples coleção de equipamentos autossuficientes. Assim, os princípios de integração e organicidade da atual reforma só podem objetivar-se plenamente no campus ou seu equivalente, entre nós, a cidade universitária. (CABRAL, 2004, p. 194).

Reconhecemos, entretanto, que nos últimos anos a expressão cidade universitária vem sendo empregada em dois sentidos: como aludido na citação de Cabral (2004), ou seja, como sinônimo de campus universitário (USP, UFMG, dentre outras) e para designar cidades que apresentam significativo adensamento de instituições de ensino superior e atendam, além da população local, pessoas advindas de outros locais.

A Universidade de São Paulo (USP) é chamada de cidade universitária não apenas por possuir um dos complexos acadêmicos mais importantes do país, mas por ter sido importante para o desenvolvimento da própria cidade.

Nesse despertar do vilarejo, foi se criando então, de São Paulo uma imagem de pequeno burgo [...] Delineava-se um novo ambiente, no qual conviviam as mentalidades dos estudantes com a dos tradicionais habitantes da terra [...]. A presença da academia de Direito, frequentemente referida como “Universidade” insinuava a pretensão de conferir a São Paulo ares de uma Heidelberg, cidade universitária por excelência (MARTINS, 2005, p. 18).

A criação da USP em 1954 redimensiona o papel da Faculdade de Direito, mas a instituição continua a ter importante papel na vida cultural paulistana.

Martins (2005) afirma que a Faculdade se tornou referência em educação e sociabilidade para a “rude e tosca” capital da província, onde acadêmicos de origem geográfica diversificada conferiram novas práticas culturais à cidade. Nesse exemplo, não é a cidade de São Paulo que ficou conhecida como cidade universitária, mas sim a USP, isto é, seu campus universitário.

Identificamos cidades que se tornaram referência para o ensino superior e são ainda hoje conhecidas como cidades universitárias. Podemos citar: Coimbra (Portugal), Salamanca (Espanha), Oxford e Cambridge (Inglaterra), Heidelberg e Freiburg (Alemanha), Montpellier (França), Módena (Itália), dentre outras. Estas cidades têm, além de um rico patrimônio histórico, uma vida cultural muito agitada, já que reúnem milhares de estudantes, muitos deles vindos de outros países, o que torna estas cidades mais cosmopolitas do que muitas metrópoles.

No Brasil podemos citar algumas cidades que ficaram conhecidas por seu sistema de ensino superior. Dentre as muitas possibilidades, destacamos: São Carlos (SP), Bauru (SP), Ouro Preto (MG), Viçosa (MG), Santa Maria (RS), Cascavel (PR), Sobral, Crato e Quixadá (CE).

Assim, acreditamos que, a depender da conceituação adotada, Quixadá pode ser concebida como uma cidade universitária pela quantidade de investimentos no ensino superior que tem capitaneado nas últimas décadas, por suas instituições atenderem à demanda local, além de pessoas vindas de outras regiões, e pelas especificidades da sociabilidade que tem sido praticada pela comunidade acadêmica. Nesse contexto, Quixadá exerce uma polarização regional através do sistema de ensino superior que sedia.

SOCIABILIDADES ACADÊMICAS

Além da diversidade de instituições e do atendimento às cidades circunvizinhas, outro aspecto que caracteriza as cidades universitárias é a sociabilidade da comunidade acadêmica. Para Certeau (1995, p. 141), “não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. Os estudantes e professores universitários atribuem diferentes sentidos aos espaços urbanos, além de, como afirma Certeau, praticarem e elaborarem lugares de sociabilidade. Isso significa que existem especificidades nos “usos da cidade” por essa comunidade.

Conforme explicitado, uma das possibilidades de análise da vida urbana é pelo conceito de sociabilidade, criado originalmente no campo da sociologia por Georg Simmel. Esse conceito foi ressignificado pela Escola de Chicago.

Nosso estudo identifica-se com essa releitura, segundo a qual sociabilidade é “entendida como uma consideração dos modos, padrões e formas de relacionamento social concreto em contextos ou círculos de interação e convívio social” (FRÚGOLI JÚNIOR, 2007, p. 17).

Os estudos sobre cultura urbana têm ignorado o uso que a cultura universitária faz das cidades ou de seus espaços. Frias evidencia que:

[...] esta configuração complexa de práticas rituais, formais e festivas, acompanhada de uma constelação de imagens, de objetos e de mitos, confere ostensivamente à Universidade os sinais de uma singularidade reivindicada e de uma exemplaridade muito pouco estudada (sic) (2003, p. 81).

A esse respeito, Malta (2011) fez um estudo comparativo interessante sobre as práticas socioculturais juvenis nas cidades de Ouro Preto (Cidade das Repúblicas) e Coimbra (Cidade dos Estudantes). A partir dos resultados afirma que a vida universitária registra recursos de ampla publicização das identidades urbanas. São manifestações de diversas ordens que articulam universidades e cidades: os movimentos estudantis politizados; as práticas sociais e culturais com o teatro, a arte, a música, o esporte, as intervenções urbanas; os estilos de vida, hábitos, festas e espaços de consumo. São diversos os modos de vida estudantis e as maneiras como constituem lugares de sociabilidade pública.

A instalação das IES em cidades como Quixadá produz fissuras entre as identificações da universidade, conduzida frequentemente por princípios progressistas, tecnológicos e por valores ideológicos modernos, e a identidade da cidade que a sedia, inspirada por valores tradicionais das elites políticas e religiosas. Essas fissuras, todavia, produzem novas formas de identificação que induzem a busca por espaços de sociabilidade. É possível observar a inserção da cultura universitária no cotidiano das cidades e os eventos da urbe, sendo frequentados pelos estudantes das instituições de ensino superior.

Destaquemos que os usos que os jovens universitários fazem dos espaços constituem um domínio de afirmação em âmbito simbólico e prático. A descrição da cidade contemporânea não concerne necessariamente às suas edificações, mas à incursão das pessoas nos espaços urbanos através de suas práticas e modos de vida espacializantes. Deste modo, a sociabilidade juvenil se traduz em diferentes formas de consumo e apropriações dos lugares constituídos de usos próprios, o que conforma um conjunto centrado por processos identitários coletivos como a praxe acadêmica, e descentrados, quando enunciam forte hibridez cultural e fragmentação espacial no contexto relacional das cidades (MALTA, 2011).

Um exemplo interessante dessa sociabilidade é vivenciado nas moradias ou residências universitárias, espaços institucionalizados ou improvisados. A residência universitária, como espaço institucionalizado, ou seja, administrado pela IES, frequentemente tem por objetivo propiciar a permanência de estudantes em situação comprovada de vulnerabilidade econômica, oriundos de outras cidades, assegurando moradia, alimentação e apoio psicossocial durante o período de integralização do curso. São comuns também em cidades universitárias as “repúblicas de estudantes”, que são casas alugadas por grupos de estudantes para permanência durante o período de aulas. Uma república diferencia-se de outras casas residenciais pelo perfil de seus moradores, nesse caso, estudantes. O que significa um espaço não apenas para morar, mas também para estudar, refletir e vivenciar uma autonomia muitas vezes experimentada pela primeira vez, além de novas experiências que essa autonomia propicia.

Um estudo interessante conduzido por Török, intitulado “Sociedade eruditas e sociabilidade acadêmica na Transilvânia do século XIX” aponta resultados interessantes:

As práticas locais traziam as peculiaridades do ambiente imediato e também o impacto de uma tradição acadêmica da Europa Central, ou seja, austríaca e alemã. Esta localidade poderia, e de fato, ocasionalmente parecer estranha para os críticos nativos e viajantes estrangeiros. No entanto, ao menos no nível da cultura e da erudição de elite, esta província também compartilhou os traços gerais da prática “ocidental”¹ (TÖRÖK, 2009, p. 200).

Essa vivência coletiva do espaço favorece identificações derivadas de um sentimento de pertencimento a partir de processos de interação. Essas identificações baseadas no espaço, no caso do estudo em tela, em uma cidade universitária, serão abordadas no tópico que segue.

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIFICAÇÕES COLETIVAS NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO

Reconhecemos na Geografia e nos teóricos sociais um interesse no espaço humanizado, ou como Santos (1988) descrevia, o espaço habitado ou ecúmeno. Esses espaços humanizados dão valor sentimental aos lugares e criam uma memória coletiva. Vemos nesses contextos uma legitimação do pertencimento, de forma que pertencer a um determinado lugar nos caracteriza. “As identidades individuais e coletivas são fortemente ligadas ao desenvolvimento da consciência territorial” (CLAVAL, 2002, p. 24).

1 Tradução da autora.

Nosso interesse em geografia cultural delimita-se na construção social de identificações baseadas em lugares. Nosso foco inclui a investigação da cultura imaterial, os costumes sociais e significados simbólicos abordados a partir do lugar de interação desses grupos. Embora cultura seja um conceito escorregadio, difícil de definir, cremos na importância de explicitar o conceito que fundamenta este texto.

Cultura é um conjunto de ideias, hábitos e crenças que dá forma às ações das pessoas e a sua produção de artefatos materiais, incluindo a paisagem e o ambiente construído. A cultura é socialmente definida e socialmente determinada. Ideias sociais são expressas nas vidas de grupos sociais que articulam, expressam e contestam esses conjuntos de ideias e valores, que são eles próprios específicos no tempo e no espaço (McDOWELL, 1996).

A cultura representa um conjunto de atitudes e costumes que caracterizam um grupo social e são, portanto, importantes para a construção de suas identidades. Menezes (2008) explicita que, até a década de 1940, as expressões recorrentes nos estudos sobre as características diferenciais de povos, culturas ou nações empregavam termos como “psicologia do povo”, “caráter nacional”, “personalidade básica”, “personalidade modal”, “caráter social”. O autor propõe, ainda, que Erikson, em 1950, no livro *Infância e Sociedade*, é que introduz nas Ciências Humanas a reflexão sobre “identidade pessoal e social”.

A esse respeito, Barbalho (2008) anuncia sua preocupação com Políticas Nacionais de Cultura por sua ênfase na valorização da cultura brasileira ou da cultura nacional; sua desconfiança se deve à perspectiva homogeneizante dessas propostas. Essa constatação nos instiga à compreensão de realidades diversas. Nossa questão motriz neste tópico é: as cidades universitárias possibilitam identificações coletivas?

Existe uma intencionalidade na adoção da terminologia “identificações” em detrimento de “identidade”. Nossa opção está influenciada pela preocupação já anunciada por Barbalho com uma perspectiva homogeneizante associada ao conceito de identidade e com a tendência já vivenciada no país de tentar definir uma “identidade nacional”, conforme expresso por Menezes (2008). É precisamente esse pesquisador quem tem feito críticas pertinentes à noção de uma “identidade cultural”:

A noção de identidade, que possui uma vigência formal relativamente aceita no campo da lógica e das matemáticas, tem sido alvo no entanto de críticas severas de pensadores como Wittgenstein, Meyerson, Heidegger, Deleuze, Ricœur, etc. E mesmo de nossos pares, como se infere do seminário multidisciplinar dirigido por Lévi-Strauss, no Collège de France. Assim, transplantar este

conceito, que implica mesmidade, para o território das realidades in fieri, dos processos culturais radicalmente mergulhados na incessante transformação histórica, é no mínimo problemático, e distorce a perspectiva epistemológica própria de nossos estudos (MENEZES, 2000, p. 03).

Seria, portanto, difícil falar em “uma identidade” comum em grupos dinâmicos inseridos em um espaço/tempo que se modifica. Nossa ideia de identificações, todavia, é influenciada pelas afirmações de Durkheim, que aborda as representações coletivas, ou seja, o homem não produz isoladamente os seus pensamentos, mas opera seguindo crenças, valores e, sobretudo, categorias que se formam historicamente na vida social. Assim, cremos no atrelamento entre identificações culturais, espaço e educação. “O olhar do geógrafo não dissocia os grupos dos territórios que organizaram e onde vivem” (CLAVAL, 1999, p. 11). Não se trata de um conjunto homogêneo de atributos, mas algumas identificações comuns que se constroem sob a influência de um espaço partilhado.

Significa dizer que essa identificação se desenvolve num processo de formação que se concretiza num dado espaço. A conquista do espaço tem início já no período gestacional. A criança vai aos poucos evoluindo e exigindo maior espaço. Ao nascer, esse espaço se amplia, se qualifica e o sujeito estabelece com o ambiente não mais uma relação unilateral de dependência, mas sim uma relação dialética de interferência mútua (VYGOTSKY, 1987).

A atenção é concentrada nas maneiras como símbolos, rituais, comportamento e práticas sociais do cotidiano resultam em um compartilhado conjunto ou conjuntos de significados que em maior ou menor grau são específicos em termos de lugar. Portanto, vemos que uma perspectiva geográfica se tornou central para o projeto de estudos culturais de forma mais ampla (GROSSBERG, 1992 apud McDOWELL 1996, p. 160).

Assim, uma vez reconhecida a alteração no espaço e cultura, deveríamos ouvir os sujeitos que vivenciam essas transformações e investigar esses espaços. Estrabão (apud Santos, 1979) aconselhava a levar em consideração os atributos de um lugar, que são devidos à natureza, todavia o autor os considerava permanentes. Hoje, reconhecemos que os atributos do lugar são destinados a mudar.

Os estudos sobre identidade cultural impõem um desafio, pois ao abordar as identidades coletivas temos que considerar a dinamicidade dos grupos. Os grupos, hoje, não são permanentes, e sim, efêmeros. O deslocamento permite que tenhamos movimento, mudanças.

As instalações dessas IES em cidades do interior modificam seus arranjos espaciais, por meio da alteração na localização dos fixos e nos fluxos. Os fixos

podem ser caracterizados como lojas, instituições públicas ou privadas, firmas, rede de transportes, lojas, enfim, resultam na forma espacial assumida pela cidade.

No debate, chamamos atenção para os fluxos derivados das políticas educacionais para o ensino superior, que têm permitido às cidades interioranas receber um contingente populacional oriundo de diversas cidades e regiões. É essa população flutuante que torna os grupos efêmeros.

É possível verificar algumas identificações coletivas entre essa população residente ou flutuante das cidades universitárias. Diferentes interações são vivenciadas nesses espaços, grupos se formam e as atividades acadêmicas passam a ser realizadas a partir de suas constituições.

Reconhecemos nesses grupos um conjunto compartilhado de características provenientes de suas origens: a religiosidade, o apego às tradições, a valorização da família e uma topofilia, ou seja, uma relação dos grupos com o lugar de origem balizador de seus valores e atitudes. Mas as IES, como lócus da “modernidade”, inserem nas cidades sede novos valores e práticas culturais, o que permite um olhar reflexivo e uma ressignificação das atividades cotidianas. Esse “sopro de modernidade”, antes trazido às cidades do interior pelas estradas de ferro, pelo comércio ou mais recentemente pela mídia, agora encontra espaço também nas cidades universitárias.

Dessa forma, assinalamos que os movimentos organizados por estudantes, jornais, calouradas, coletivos², festas e demais eventos característicos de cidades universitárias permitem a esses grupos a partilha de novos valores, realizadas sem a vigilância a qual estão habituados, representando, por fim, novas identificações a partir de práticas culturais mais libertárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 1990, observamos uma ampliação da oferta para o ensino superior. Foram criados programas que permitiram democratizar esse nível de ensino e estabelecer nova regulação entre os sistemas público e privado. A consequência foi um movimento de descentralização, que permitiu a instalação de universidades, centros universitários e faculdades em cidades interioranas.

A experiência de ter como objeto de estudo o ensino superior e como lócus de pesquisa a região do sertão central cearense motivou-nos a questionar: o que caracteriza uma cidade universitária?

² A Faculdade de Educação, Ciência e Letras do Sertão Central (FECLESC), unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e primeira Instituição de Ensino Superior da região hoje tem três coletivos: Coletivo das Severinas; Coletivo das Alternativas e Coletivo dos Jovens Negros. Um exemplo de constituição de grupos por identificações.

Os resultados indicam que a expressão cidade universitária vem sendo empregada em dois sentidos: como sinônimo de campus universitário e para designar cidades que apresentam significativo adensamento de instituições de ensino superior e atendem, além da população nativa, pessoas advindas de outros locais.

O reconhecimento de Quixadá como cidade universitária permitiu refletir sobre sua cultura e o cotidiano acadêmico. Assim, reconhecemos que a instalação das IES em cidades interioranas produz fissuras entre as identificações da universidade conduzida frequentemente por princípios progressistas, tecnológicos e por valores ideológicos modernos e a identidade da cidade que a sedia, inspirada por valores tradicionais das elites políticas e religiosas. Essas fissuras, todavia, produzem novas formas de identificação que induzem a busca por espaços de sociabilidade. É possível observar a inserção da cultura universitária no cotidiano das cidades e os eventos da urbe, sendo frequentados pelos estudantes das instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTO, Klaus Chaves. **A representação das cidades universitárias no Brasil (1950-1960)**. 2012. Disponível em: <www.anpur.org.br>. Acesso em: 07 jun. 2013.

ALBERTO, Klaus Chaves. **Três projetos para uma cidade universitária do Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Dissertação de Mestrado.

ANDRADE, Carlos Roberto Monteiro de; PAVESI, Alessandra. O planejamento de campi universitários como prática participativa e educativa. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 14, n. 01, maio, 2012. Disponível em: <<http://www.anpur.org.br/revista>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BARBALHO, Alexandre. Iracemas do Ceará: identidade, política cultural e o romance de Alencar. In BARBALHO, Alexandre (org.). **Brasil, Brasis: identidades, cultura e mídia**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2008.

CABRAL, Neyde A. Joppert. **A Universidade de São Paulo: modelos e projetos**. São Paulo: USP, 2004. Tese de Doutorado.

CERTEAU, Michel De. **A Cultura no Plural**. São Paulo: Papirus, 1995.

CLAVAL. Paul. **A Geografia Cultural**. Tradução Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

CLAVAL. Paul. A volta do cultural na Geografia. **Revista de Geografia da UFC**, v.1, n.1, p. 19-28, 2002.

FRIAS, Aníbal. Praxe acadêmica e culturas universitárias em Coimbra: lógicas da tradição e dinâmicas identitárias, **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 66, p. 81-116, 2003.

FRÚGOLI JÚNIOR, Heitor. **Sociabilidade Urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MALTA, Eder. Práticas socioculturais juvenis: sociabilidade universitária nas cidades históricas de Ouro Preto (Brasil) e Coimbra (Portugal). **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, Salvador, 2011. Disponível em: www.xiconlab.eventos.dype.com.br. Acesso em: 02 jul. 2013.

MARTINS, Ana Luiza. A “São Francisco” na dinâmica da história e na memória da cidade. In: **Cidades Universitárias: patrimônio urbanístico e arquitetônico da USP**. São Paulo: Editora da USP, 2005.

MATOS, Maria Madalena Aguiar da Cunha. **As Cidades e os Campi: contributo para os estudos dos territórios universitários em Portugal**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1999. Tese de Doutorado.

McDOWELL, Linda. A transformação da Geografia Cultural. In: GREGORY, Derek; MARTIN, Ron; SMITH, Graham (orgs.). **Geografia Humana: sociedade, espaço e ciência social**. Tradução Mylan Isaack. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MENEZES, Eduardo Diatahy B. de. Crítica da noção de identidade cultural (ou étnica, nacional, etc.). In: BARBALHO, Alexandre (org.). **Brasil, Brasis: identidades, cultura e mídia**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2008.

MENEZES, Eduardo Diatahy B. de. **Subjetividade, Identidade e Brasilidade**. 22^a Brasília: Reunião Brasileira de Antropologia, 2000. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_22_RBA/pdf/S%2002%20Programacao%20com%20resumos.pdf Acesso em: 15 abr. 2017.

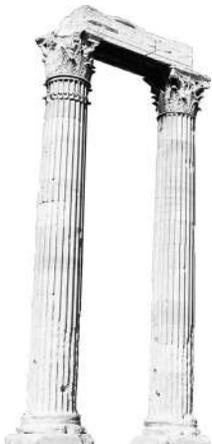
SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade: ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo, HUCITEC, 1988.

SILVA, Maurício Joppert da. **As cidades universitárias: aula inaugural da Universidade do Brasil, do ano letivo de 1950**. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Universidade do Brasil, 1950.

TÖRÖK, Borbala Zsuzsanna. Learned Societies and Academic Sociability in Nineteenth-Century Transylvania. First public in: **East Central Europe**, v. 36, n. 2, p. 200-224, 2009. Disponível em: <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/15945>. Acesso em: 06 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



O ENSINO SUPERIOR E A (RE)PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM TERESINA-PI

*Luís Carlos Batista Rodrigues
Antonio Cardoso Façanha*

INTRODUÇÃO

A cidade de Teresina, objeto de estudo deste trabalho, tem sua origem ligada ao desenvolvimento das funções urbanas de administração pública, comercial e de prestação de serviços, e o crescimento recente dessa cidade está fortemente ligado a essas funções. Atualmente, esta cidade se caracteriza como principal centro do estado no que se refere à oferta de serviços em diferentes setores, o que, entre outros aspectos, favoreceu seu grande crescimento urbano nas últimas décadas.

Por essa razão, atualmente, Teresina tem sua economia fortemente atrelada ao setor terciário, com algumas atividades que caracterizam sua dinâmica socioespacial e sua representatividade no seu espaço regional. Nesse contexto, nota-se com especial destaque na cidade o setor de educação, especialmente de nível superior, que caracteriza a capital como centro polarizador de longo alcance.

Verifica-se, portanto, que o ensino superior, bem como outras atividades a ele relacionadas, são fundamentais para compreender a dinâmica do espaço urbano teresinense, uma vez que esse serviço promove importantes processos na cidade, por movimentarem empreendimentos, infraestruturas, capital e pessoas. Assim, este trabalho tem como foco a compreensão do processo da (re) produção do espaço urbano de Teresina a partir da dinâmica das Instituições de Ensino Superior (IES).

O ENSINO SUPERIOR NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CONTEXTO SOCIOESPACIAL NO BRASIL

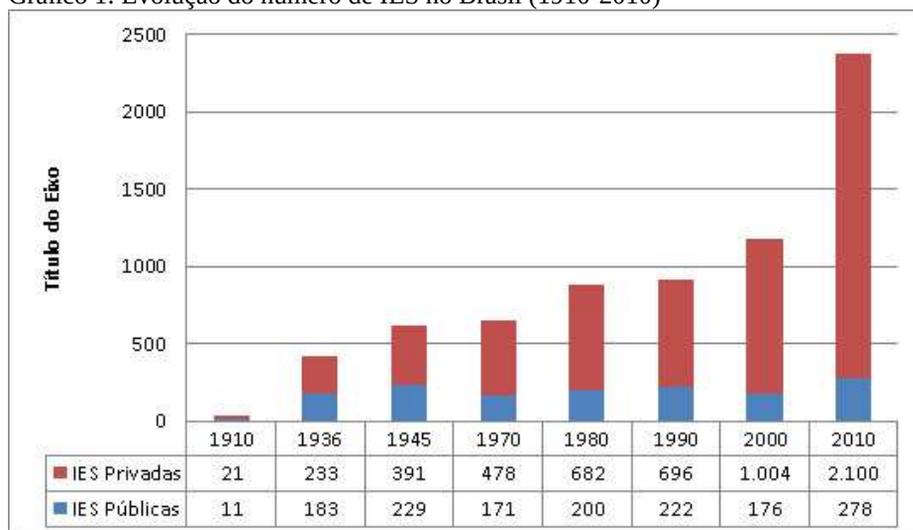
O ensino superior brasileiro é uma realidade relativamente recente, mas que ganha uma importância cada vez maior do ponto de vista da organização da sociedade e do território. As instituições de ensino superior, doravante referen-

ciadas como IES, surgem no Brasil somente no século XIX, ainda de maneira insipiente e concentrada, mas assumem um papel importante no processo de modernização do território, especialmente no século seguinte, associadas a outros fatores, como o crescimento da população urbana e a dinâmica da economia.

A expansão do ensino superior no Brasil se insere, assim, em um contexto de modernização das técnicas dispostas no território. Essa modernização do Brasil é verificada em diferentes setores e é visível, sobretudo através da urbanização e das transformações econômicas, compondo um espaço com densidade técnica, científica e de informação cada vez maior e mais necessária. É nesse contexto que as IES se inserem como um dado imprescindível, uma vez que a modernização do território se dá a partir de um aperfeiçoamento técnico e científico, além de indivíduos cada vez mais qualificados. Conforme Santos e Silveira (2000, p. 55), “com o domínio da técnica e da ciência, a ampliação dos consumos, o papel da informação e da organização e o poder das finanças criaram a necessidade desses saberes científicos, técnicos, informacionais, no território como um todo, mas com marcantes especializações nos lugares”.

O número de IES no Brasil cresceu de maneira muito lenta até o início do século XX. Foi a partir de meados desse século que o ensino superior brasileiro se ampliou em relação ao número de instituições, a partir de políticas de modernização do país, que, no âmbito da educação, incluiu pontos importantes, como reformas no ensino superior e criação da universidade pública (DURHAN, 2005).

Gráfico 1: Evolução do número de IES no Brasil (1910-2010)



Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (IBGE); MEC/Inep.

Como se pode visualizar no gráfico 1, é a partir de meados do século XX que o Brasil passa a apresentar um crescimento mais expressivo do número de IES, justamente por ser esse um contexto temporal de forte crescimento da economia do país. Destaca-se ainda, com base no gráfico, o *boom* das IES privadas nesse período, que pode ser considerado o resultado do aumento da demanda por ensino superior aliado ao fortalecimento do setor privado, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, que assegurou à iniciativa privada a liberdade de ofertar o ensino em seus diferentes níveis (BRASIL, 1961).

De fato, esse crescimento da demanda por ensino superior estimulou investimentos particulares e uma visão mercadológica do setor como um serviço lucrativo, e as IES privadas foram se espalhando progressivamente pelo território, seguindo a mesma tendência da densidade técnica preexistente. O crescente número de IES privadas no território brasileiro revela não somente a modernização do território a partir de um conteúdo técnico-científico (SANTOS; SILVEIRA, 2000), (NASCIMENTO JÚNIOR, 2006), (AMORIM, 2010), mas também a lógica produtiva desse setor dentro da economia de mercado, que Calderón (2000) discute no âmbito do que ele chama de “universidades mercantis”.

À medida que o ensino superior resulta do processo de modernização do território, ele também representa um fator de desenvolvimento e modernização. As IES são, ao mesmo tempo, fatores e resultado dessa modernização. Em discussão teórica, metodológica e empírica acerca do papel das universidades no desenvolvimento urbano e regional de cidades pequenas e médias, Baumgartner coloca que:

Desde os anos de 1960, primeiramente na Europa e nos Estados Unidos e, posteriormente, no Brasil, o Estado passa a compreender a instalação de universidades e/ou campus de instituições novas e/ou já existentes como uma estratégia de desenvolvimento urbano e regional de áreas economicamente deprimidas e/ou degradadas do ponto de vista da morfologia/da qualificação do espaço urbano. Nessa ação do Estado, constatamos uma forte expansão das instituições de educação superior, a maior parte delas públicas, para cidades médias e pequenas de vários países. É claro que também observamos a ação do Estado na viabilização de instituições privadas vinculadas ao ensino superior, notadamente faculdades e centros universitários. (2015, p. 92).

Nota-se, então, que as IES não devem ser vistas apenas como uma necessidade ao desenvolvimento econômico e à modernização. As IES

são catalisadoras e, ao mesmo tempo, resultado desse desenvolvimento, trazendo rebatimento na dinâmica do espaço onde são instaladas, seja como consequência direta ou indireta daquilo que essas instituições movimentam, promovem ou estimulam.

A década de 1990 é um período marcado pela intensificação da modernização do Brasil através de intensas mudanças estruturais, sobretudo no plano político e econômico. Nesse contexto, a técnica, a ciência e a informação são elementos cada vez mais intrínsecos no território, constituindo uma tecnosfera voltada agora para a lógica econômica global, através das políticas de cunho neoliberal implementadas nesse período. Sobre esse momento, Nascimento Júnior coloca que:

A realização de produções fundadas na racionalidade técnico-científica nos permite, em tese, indicar os fatores que vem estimulando o aumento de Instituições de Ensino Superior (IES) e cursos superiores nas diferentes regiões brasileiras. Assim, à medida que o conhecimento científico se torna elemento intrínseco à operacionalização da produção local/regional, a dinâmica educacional passa a se caracterizar numa importante variável para o entendimento e o acompanhamento das transformações em curso em nosso país (2006, p. 146).

Mas além das mudanças na racionalidade técnica do território brasileiro, convém considerar também a lógica financeira das IES privadas. Não se deve pensar unicamente nas IES como elementos estruturadores das condições técnico-científicas do território, que favorecem e impulsionam as atividades produtivas modernas, apesar de esta ser reconhecidamente sua grande contribuição. Convém pensar essas instituições como *lócus* da (re)produção de capital, especialmente no caso das IES empresariais, onde é nítido o caráter mercadológico que guia seu funcionamento.

Assim, pode-se afirmar que, se a expansão do ensino superior no Brasil parte de uma necessidade de modernização econômica do país, e esse ideal é atingido não apenas a partir do que as IES produzem em termo de ciência, tecnologia e capital humano, mas também a partir da dinâmica que elas promovem as IES, ao serem instaladas, conferem toda uma dinâmica social, econômica e infraestrutural no espaço local e até regional, dependendo do seu porte.

Mas essa modernização do território a partir das IES de que falam Santos e Silveira (2000), Nascimento Júnior (2006) e Amorim (2010) revela a lógica produtiva desse setor no âmbito da economia de mercado, que seleciona os melhores espaços, dotados das infraestruturas necessárias e principalmente de

demanda pelos serviços oferecidos pelos agentes do setor. É necessário compreender essas mudanças no âmbito do meio técnico-científico-informacional, que, segundo Santos (2012), está profundamente associado aos processos produtivos.

Então, é justamente a descontinuidade do suporte técnico e científico no território um dos fatores que produzem a base territorial desigual, pois, como assegura Souza (2003, apud Amorim, 2010), a tecnosfera é geradora de heterogeneidades, desigualdades e de exclusão. Portanto, os serviços se distribuem no espaço de forma seletiva, e é baseado nesse aspecto que Amorim (2010) pensa numa geografia das desigualdades do ensino superior para o território brasileiro.

Assim, é necessário também pensar as IES no sentido da sua localização no espaço, o que, segundo Nascimento Junior (2006), resulta de diferentes estratégias e finalidades do Estado e do mercado, na gestão e no uso do território. No caso do Estado, há um direcionamento das suas ações no sentido de prover as necessidades sociais e o desenvolvimento territorial, enquanto a iniciativa privada age em função da (re)produção e acumulação de capital de forma ampliada e da reprodução do sistema econômico. Essas são, em geral, as duas forças que atuam nos arranjos territoriais das IES. Além disso, deve-se considerar que “a localização das demandas educacionais por maior qualificação da força de trabalho é condicionada pela desigual constituição técnica do território nacional e pelo modo de desenvolvimento das relações sociais de produção presentes em cada subespaço” (NASCIMENTO JUNIOR, 2006, p. 152).

Esses sistemas de objetos e de ações, conjugado com a ciência e a informação, configuram um território cada vez mais complexo e também desigual. Os grandes centros comerciais e empresariais, as regiões industriais e as áreas de produção do agronegócio exemplificam essa racionalidade técnica e o potencial da ciência em compor o território. Essa modernização, como já mencionado anteriormente, vai comandar diversos setores, inclusive a educação, uma vez que as necessidades do mercado (o grande motor da economia capitalista) impõem ideologias que se apresentam nos currículos escolares e universitários, implícita ou explicitamente.

As IES, assim como outros empreendimentos de prestação de serviços, provocam mudanças no espaço onde se inserem de acordo com seu potencial de movimentação de recursos, bens, inovação e pessoas. Na sua discussão sobre o impacto das universidades públicas em cidades pequenas e médias, Baumgartner considera que:

As universidades, além do impacto econômico direto (investimentos, pagamento de salários, compra de mercadorias), ajudam

a melhorar a imagem da cidade perante as demais, atraindo empresas e/ou atividades vinculadas a congressos e feiras [...]. As universidades e seus estudantes/professores mudam a “atmosfera” da cidade, além de disponibilizar várias de suas infraestruturas e facilidades, tais como auditórios para realização de encontros e convenções, ou para eventos culturais (2015, p. 98).

Dessa forma, as universidades representam investimento de grande impacto nas cidades, sobretudo nas de médio e pequeno porte, através do capital que injetam na economia local e nos empreendimentos que estimulam. Dentro de uma escala maior, essa influência espacial também vai acontecer conforme as proporções do investimento e a dimensão e dinâmica do núcleo urbano.

De acordo com Nascimento Júnior (2006), o impacto da instalação de IES está relacionado ao desenvolvimento da produção, uma vez que forma profissionais aptos a atuar em funções específicas. Além disso, a IES também constitui um fator de atração de atividades modernas, à medida que dota o território, a priori, de todo o aporte educacional e tecnológico especializado. Este autor considera ainda que essas instituições têm o papel de consolidar ou impulsionar as atividades já existentes no território.

Assim, deve-se considerar a força dessas instituições no atual momento da dinâmica urbana marcada pela economia dos serviços. A força dessas atividades não está restrita apenas à sua dimensão jurídica, pois acaba estimulando uma série de outras atividades no seu entorno, pois sua incorporação ao território, além de ampliar as possibilidades locais de participação dos processos produtivos, também repercute diretamente na composição da economia local, dinamizando o comércio, o setor imobiliário, dentre outras atividades (NASCIMENTO JUNIOR, 2006).

É necessário, então, compreender o atual processo de (re)produção do espaço urbano também a partir das IES, uma vez que a recente modernização do território tornou essas instituições tão necessárias, à medida que elas também representam, no caso das IES privadas, empresas desse contexto de terciarização da economia. O resultado disso se dá no espaço a partir da dinâmica desse setor, que será discutida na próxima seção, a partir da pesquisa empírica realizada na cidade de Teresina-PI.

NOTAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR EM TERESINA

O desenvolvimento do setor de ensino superior em Teresina, ao contrário de várias outras capitais do Brasil, aconteceu tardiamente, com o primeiro es-

tabelecimento isolado inaugurado no início da década de 1930, passando ainda muito tempo com uma oferta de educação superior restrita e incipiente. Apesar de Teresina ser considerada um centro de atração regional no que se refere aos serviços de educação, como apontado no trabalho de Abreu (1983), essa importância se dá mais pela ausência desses serviços no interior do estado do que propriamente por uma oferta significativa do referido serviço na capital.

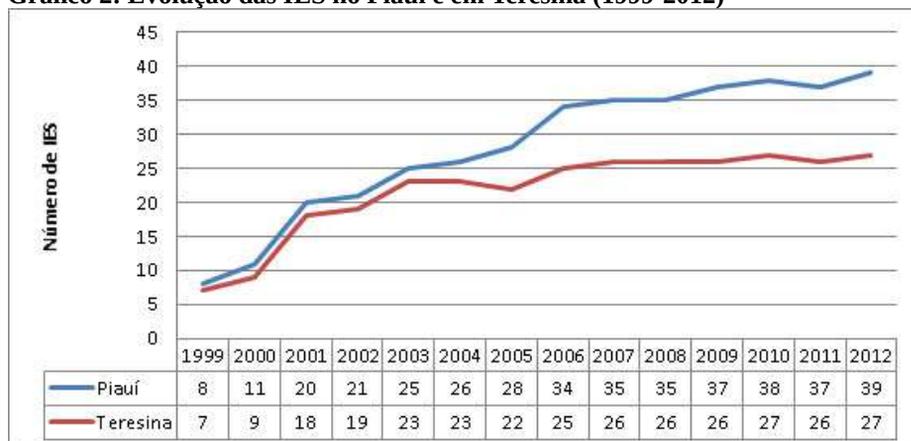
A cidade de Teresina é caracterizada, historicamente, pelas atividades do setor terciário, sobretudo o comércio. Mas esta cidade tem se destacado também, especialmente nas últimas décadas, pelo segmento de prestação de serviços, que confere à capital um raio de influência relativamente amplo. Dentre essas atividades, tem-se destacado a dimensão dos serviços de saúde, setor representativo de Teresina e que exerce uma atração regional e extra regional.

Mas outra atividade de prestação de serviços que se destaca atualmente em Teresina é o ensino superior, pois a cidade, além das instituições públicas, recebeu nos últimos anos um grande número de IES privadas, tanto atreladas ao capital local, quanto aquelas pertencentes a grandes grupos nacionais e até internacionais. Além disso, o ensino superior sediado nesta cidade tem um raio de alcance que extrapola os limites do Piauí, atraindo estudantes do Maranhão, Ceará, Pará, Goiás, dentre outros estados.

O processo de densificação das IES que ocorre no Brasil nas últimas décadas do século XX, também se verifica no subespaço teresinense, sendo que esse processo se dá com maior força na capital piauiense somente na década de 1990. O ensino superior no Piauí contava com um reduzido número de instituições até a década de 1980, período em que começam a ser sediadas em Teresina as primeiras IES privadas do estado.

Até o início dos anos 1990, tem-se uma organização dos serviços de ensino superior relativamente nítida em Teresina, com o predomínio das universidades públicas, e participação pouco expressiva por parte das instituições privadas, até então em número reduzido e com uma oferta de vagas também sem maior expressividade. Porém, as prerrogativas legais que facilitaram a expansão de IES privadas no Brasil já haviam preparado o terreno aonde iria, em pouco tempo, florescer um número cada vez maior dessas instituições, com o incentivo dos programas de universalização do acesso ao ensino superior, implementados no início dos anos 2000.

Gráfico 2: Evolução das IES no Piauí e em Teresina (1999-2012)



Fonte: MEC/Inep.

É possível analisar, a partir do aumento do número de IES no Piauí, que, no início do século XXI, esse estado, apesar de ainda se manter numa condição periférica em vários aspectos, apresenta um processo de modernização do seu território a partir dessas instituições, das inovações que promovem e dos serviços que oferecem, bem como das dinâmicas que estimulam. Há um crescimento significativo do número de IES no Piauí, especialmente em Teresina, o que, de acordo com o que apregoa Santos (2004), faz parte da racionalidade técnica necessária ao desenvolvimento das atividades contemporâneas.

Mas essa modernização do território a partir das IES de que falam Santos e Silveira (2000), Nascimento Júnior (2006) e Amorim (2010) revela a lógica produtiva desse setor no âmbito da economia de mercado, que seleciona os melhores espaços, dotados das infraestruturas necessárias e principalmente de demanda pelos serviços oferecidos pelos agentes do setor. É necessário compreender essas mudanças no âmbito do meio técnico-científico-informacional, que, segundo Santos (2012), está profundamente associado aos processos produtivos.

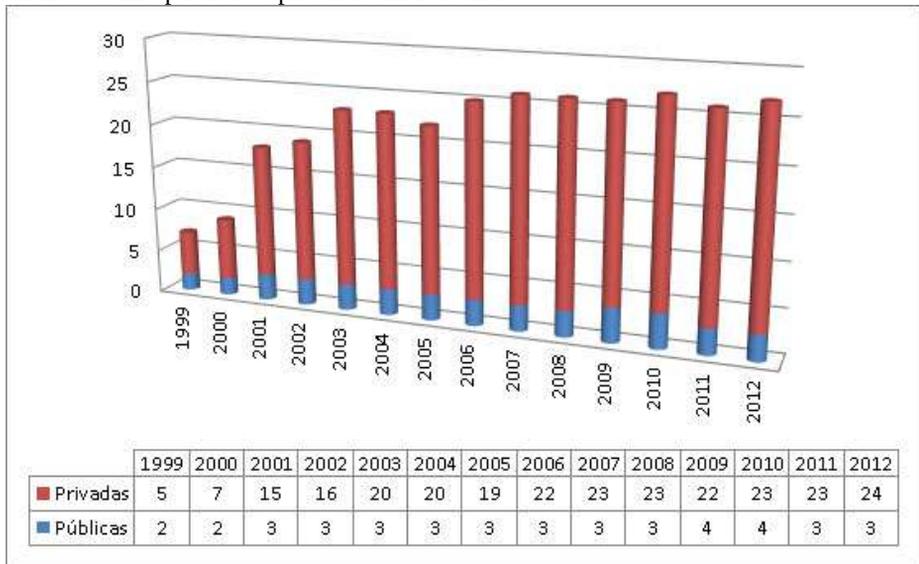
Por esta razão, os serviços de educação superior se distribuem de maneira desigual e combinada no território brasileiro, premissa que serve também para compreender esse setor na escala do território piauiense, pois como se observa no gráfico 2, o aumento do número de IES no Piauí significa a consolidação do papel de Teresina na oferta desse serviço. Além disso, as cidades do interior do estado que sediam essas instituições são aquelas que também apresentam dinâmica relevante na economia do Piauí, como Parnaíba, Picos e Floriano.

É nesse sentido que se considera aqui a expansão do ensino superior em Teresina como uma atividade que, em si, endossa o papel da capital no contexto

regional de oferta de serviços, movimentando a economia local, mas é também uma atividade potencialmente modernizadora do território. Nesse sentido, a expansão do número de IES e de matrículas no ensino superior em Teresina reforça o potencial econômico da cidade no que se refere à especialização de mão de obra em diferentes áreas.

Ademais, as IES também têm um papel importante na definição das práticas territoriais no espaço urbano. Um caminho importante para compreender essa questão está relacionado à força da iniciativa privada atuante no setor, bem como as formas de associação desses agentes privados com o poder público. Assim como em todo o Brasil, o crescimento acelerado do número de IES em Teresina se dá com a participação maciça da iniciativa privada. O gráfico a seguir permite visualizar a participação do poder público e do privado nesse processo de expansão das IES nos últimos anos nesta cidade.

Gráfico 3: IES públicas e privadas em Teresina



Fonte: Inep.

Pode-se afirmar, então, que o crescimento das instituições de ensino superior em Teresina, nos últimos anos, é praticamente um crescimento das IES privadas, cujo número aumentou em quase cinco vezes, enquanto a quantidade de IES públicas só cresceu 50%. E o mais importante, que esse aumento das IES públicas não é gerado pelo surgimento de uma nova instituição, mas sim pelo fato de o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (antiga Escola Técnica Federal do Piauí), passar a ofertar ensino superior, em nível de graduação plena e tecnológica.

A grande participação em termos de número de instituições é realmente da iniciativa privada, que adentra com muita força nesse setor, principalmente aquelas de caráter empresarial, com fins lucrativos. Essas instituições são regidas pela lógica econômica no que se refere à sua localização, em consonância com o que explica Nascimento Junior (2006), produzindo uma nova dinâmica no território.

Um ponto importante que precisa de atenção é a entrada de grandes grupos empresariais do setor de ensino superior em Teresina, a partir da incorporação de estruturas preexistentes, antes pertencentes ao capital local. Nos últimos anos, a dinâmica do ensino superior em Teresina tem sido alavancada pela ação marcante desses grupos, que atuam em escala nacional e internacional, e têm um funcionamento nitidamente empresarial.

Essa inserção do mercado de ensino superior de Teresina como *locus* de atuação de uma empresa de capital internacional evidencia o que se pode chamar de globalização do ensino superior. Esse processo, tomando por base o que apregoam Santos e Silveira (2008), se utiliza das bases locais para inserir seu significado com base nas novas ações características desse novo tempo. É nesse sentido que, ainda segundo os autores, as disparidades socioespaciais tornam-se mais proeminentes, seguindo os novos e amplos dinamismos e outras formas de comando e dominação.

AS IES E (RE)PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM TERESINA

As IES assumem um caráter importante na dinâmica de serviços em Teresina. Nesse sentido, é importante destacar o papel dessas instituições na dinâmica econômica local e regional, seja ele diretamente promovido pela IES, como investimento em estrutura física, contratação de professores e demais funcionários, contratação de serviços, compra de insumos etc., seja indiretamente, através dos empreendimentos imobiliários que crescem no seu entorno, das atividades econômicas que não têm relação direta com os serviços da instituição, como serviços de bares, restaurantes, estacionamentos, dentre outros, mas que se desenvolvem em função do fluxo de pessoas, principalmente estudantes, gerado pela IES.

O crescimento urbano de Teresina tem relação com as IES, uma vez que essas estimularam investimentos públicos e particulares na cidade. No contexto de ocupação e valorização espacial da zona Leste da cidade, a implantação do campus da Universidade Federal do Piauí tornou-se peça fundamental, pois, como esclarece Abreu (1983), esse empreendimento requereu diversos investi-

mentos, como o prolongamento da Av. Nossa Senhora de Fátima, que findava no Centro Social da Igreja de N. S. de Fátima, para dar acesso à universidade (atualmente uma distância de dez quadras). A autora reconhece, assim, que a instalação do campus universitário foi um dos importantes elementos viabilizadores da rápida ocupação da área, pois:

Com isso, “abriu-se” um novo espaço residencial que, até então, era considerado área de lazer – chácaras, principalmente – habitada por “moradores de fins de semana” ou por populações pobres que se aproveitavam dos espaços vazios para erguer casebres de taípa [...], cujos moradores não tinham, na maioria das vezes, documentos que lhes assegurassem a posse do terreno ou da habitação. Esse “novo espaço” tornou-se extremamente valorizado, pois passou a ser vendido por preços cada vez mais elevados (ABREU, 1983, p. 74, grifos da autora).

Já no que tange aos serviços desenvolvidos no âmbito da universidade, é importante lembrar que essas atividades tendem a funcionar como elementos polarizadores (Domingues et al., 2006), passando, a instituição, a exercer certa centralidade espacial e funcional. Isso é facilmente constatado por meio da dinâmica comercial e imobiliária que se estabelece a partir da UFPI, e que se fortalece com a consolidação dessa atividade, bem como com a expansão física e acadêmica no campus.

Nesse sentido, considera-se a contribuição de Baumgartner :

No âmbito do planejamento urbano, as universidades podem atuar, direta e indiretamente, no mercado imobiliário e contribuir para a avaliação e a criação de políticas urbanas e práticas para o desenvolvimento urbano e regional. As universidades participam diretamente do mercado imobiliário através das demandas por novas áreas, vinculadas à expansão de seus campi, ou mesmo pela renovação de áreas no seu entorno. Indiretamente, a necessidade de moradia, transporte e serviços por parte da comunidade acadêmica (professores, estudantes e funcionários) aumentam a demanda por estes serviços, bem como por espaço. [...] (2015, p. 97).

Então, as IES em Teresina mantêm uma dinâmica espacial que estimula uma série de outras atividades, relacionadas direta ou indiretamente com as atividades das instituições. Em torno das IES sobressai-se a dinâmica de algumas atividades, típicas desses locais, como serviços de fotocópia, lanchonetes, restaurantes, estacionamentos etc., nitidamente relacionadas ao uso do espaço feito pelas IES, e demandados conforme a sua dimensão física e funcional. Essas atividades podem ser exemplificadas a partir das figuras a seguir:

A expansão do ensino superior em debate

Figura 1: Estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços em frente a uma universidade pública em Teresina.



Fonte: Rodrigues, 2016.

Figura 2: Bares em frente a uma faculdade privada em Teresina



Fonte: Google maps, 2016.

As figuras exemplificam atividades que se desenvolvem ou se dinamizam em certos pontos da cidade a partir do estímulo dado pelas IES. Em torno dessas instituições houve mudanças significativas, que vão desde as infraestruturas até a intensificação de atividades comerciais e de prestação de serviços. Essas dinâmicas vão ao encontro da discussão de Baumgartner (2015) sobre as universidades públicas, que geram a necessidade de moradia, transporte e serviços diversos para atender à comunidade acadêmica (professores, estudantes e funcionários), aumentando a demanda por estes serviços, bem como por espaço.

Essas mudanças que ocorreram e ocorrem no urbano teresinense em torno das IES estão relacionadas à intensidade do fluxo de estudantes, tanto diário,

procedente de vários bairros da cidade, quanto aquele representado pelos estudantes de outras cidades, que se instalam em moradias provisórias (quitinetes, apartamentos etc.) próximas à instituição. Esse montante de pessoas promove uma dinâmica muito forte no entorno dessas instituições no que diz respeito a lanchonetes, bares, restaurantes, serviços de fotocópia, e estimulam também o comércio informal. Como explica Santos (2004), é o circuito inferior da economia sendo alimentado pela dinâmica instituída pelo circuito superior.

Os estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços alocados próximos às IES configuram-se como formas que não são necessariamente recentes, mas comportam funções direcionadas pela atividade que atualmente predomina. Então, locais onde antes havia predominantemente o uso residencial, como é o caso da maioria dos bairros onde se instalaram IES em Teresina, esse uso foi substituído pelo uso comercial, ou seja, a lógica do empreendimento ali alocado vem estimulando outros empreendimentos e outras configurações espaciais no seu entorno. Essa dinâmica caracteriza o que Carlos (2013) chama de reprodução do espaço urbano, que corresponde à reconfiguração do espaço urbano visando à reprodução do capital. A figura 3 pode ser usada para exemplificar essa questão:

Figura 3: Estabelecimentos comerciais próximos a uma IES privada em Teresina



Fonte: Rodrigues, 2016.

Trata-se, nesse caso, de empreendimentos comerciais que foram construídos num processo de ajuste ao uso do território pelas IES. Este prédio, com vários pontos comerciais especializados na venda de produtos destinados a profissionais e estudantes da área de saúde, é um exemplo de nítido ajustamento às atividades da referida instituição, uma das maiores do setor privado em Teresina e que é tida como referência em cursos de saúde dentre as IES privadas.

Esse dado da pesquisa reforça a compreensão das IES como elementos estruturadores das condições técnico-científicas no território, que desenvolvem e estimulam as atividades produtivas responsáveis pela (re)produção do capital e do espaço urbano. É nítido o papel das IES em Teresina em requerer e estimular a reconfiguração espacial do seu entorno, sobretudo se considerarmos o contexto discutido por Carlos (2001), de um espaço urbano cada vez mais fragmentado e destinado às relações de mercado.

Outro aspecto que merece atenção especial no que se refere à reprodução do espaço urbano teresinense a partir das IES relaciona-se ao setor imobiliário. Observa-se em Teresina uma forte dinâmica da produção, locação e venda de imóveis próximos a essas instituições, onde os agentes imobiliários (inclusive os do marketing imobiliário) aproveitando-se claramente da dinâmica do ensino superior. Há uma grande quantidade de estudantes de outras cidades e estados que as IES de Teresina conseguem atrair, e isso representa uma grande perspectiva de negócios para o setor imobiliário, que se aproveita desse fluxo de estudantes para expandir-se através, principalmente, de apartamentos e quitinetes próximos às faculdades.

É importante salientar que esse aspecto que favorece o setor imobiliário é um dos desdobramentos das políticas públicas de acesso ao ensino superior, pois o Sisu torna mais comum esse fluxo de estudantes entre diferentes estados da Federação. Além disso, os programas de incentivo como Fies e Prouni também favorecem a ampliação de matrículas, especialmente daqueles estudantes que não teriam condições de arcar com mensalidade de uma faculdade privada e ao mesmo tempo com os custos de permanência em Teresina (aluguel, alimentação, material de estudo etc.).

Entre os principais agentes de reprodução do espaço urbano no entorno das IES em Teresina estão aqueles ligados ao setor imobiliário. Desde a fundação da primeira universidade na cidade, a UFPI, tem sido registrada a força dos agentes imobiliários na produção do espaço urbano, e atualmente é possível perceber um processo de reprodução desses espaços, estimulados pela atual dinâmica dessas instituições. As figuras a seguir demonstram um pouco dessa força de atuação do setor imobiliário:

Figura 4: Apartamentos próximos a uma universidade pública (A) e quitinetes próximas a uma IES privada (B) em Teresina.



Fonte: Rodrigues, 2016.

Essa dinâmica da produção imobiliária é um resultado da atração que as IES promovem, principalmente de estudantes, que precisam deslocar-se de outras cidades e estados e, dependendo do seu poder aquisitivo, optam por alugar um local de moradia próximo à instituição onde estuda. Um dos reflexos diretos desse processo é a valorização imobiliária, que tem estimulado o setor a (re) produzir esses espaços voltados para a dinâmica ora predominante.

Dessa forma, a cidade de Teresina comporta atualmente um forte processo de (re)produção do espaço urbano a partir das instituições de ensino superior, marcadas por relações intrínsecas entre o público e o privado e por estímulos a outros segmentos da economia urbana. Esses agentes se distribuem pelo espaço urbano teresinense a com intencionalidades diversas, dotando o território desse fator moderno e modernizante, que é o ensino superior, e ao mesmo tempo (re) produzindo capital e espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, Teresina é considerada um centro de atração regional no que se refere à educação. Mesmo antes de sediar suas primeiras IES, a Faculdade de Direito e a Faculdade de Filosofia, a capital já atraía estudantes para o ensino secundarista e para os cursos de formação de professores (curso normal), haja vista a deficiência do interior do estado em atender à crescente demanda por esses níveis de ensino.

Pode-se considerar que hoje Teresina apresenta um setor de serviços de ensino superior dinâmico e com representatividade na escala regional, atraindo estudantes do interior do Piauí e de outras unidades da Federação. Esse dado

permite acreditar numa reafirmação de Teresina como centro de atração para os serviços de educação, pois, no que se refere à educação superior, a cidade sedia uma quantidade considerável de instituições, que oferecem diversos cursos. Tal realidade atrai muitos estudantes tanto para as IES públicas quanto privadas, o que também é um resultado da modernização do território e das novas exigências postas, principalmente pelo mercado de trabalho, bem como do crescente número de egressos da educação básica.

No que se refere ao processo de (re)produção do espaço urbano teresinense, é preciso destacar o impacto dos serviços de educação superior, tanto direta quanto indiretamente, nesse processo. Em primeiro lugar, essas instituições promovem uma dinâmica importante, do ponto de vista das atividades que realizam, e isso gera um impacto direto na cidade, pois formam pontos de convergência de estudantes, profissionais ligados a essas instituições, investimentos etc., que vão impactar na dinâmica do espaço urbano, que deve servir de condição à reprodução da dinâmica ora vigente.

Assim, IES atraem outros empreendimentos, como pequenos comércios, restaurantes, lanchonetes, bares, além do setor imobiliário, com agentes muito atuantes nessas áreas. Nesse sentido, há uma interação entre os serviços de educação superior e outras atividades, que, conjuntamente, estabelecem um processo de reprodução espacial, pois provocam mudanças numa estrutura anterior em função dos novos processos e dos interesses dos agentes envolvidos. Essa interação pode ser vista sob duas perspectivas, a da relação entre o público e o privado, e entre os circuitos superior e inferior da economia.

Um fenômeno que se sobressai no processo estudado é a proliferação de moradias provisórias no entorno dessas instituições, visando à considerável demanda de estudantes originários de outras cidades e/ou estados, em detrimento de uma tendência à diminuição das residências fixas nessas áreas. Há também o caso dos comerciantes, inclusive aqueles do circuito inferior, que se aproveitam do fluxo de estudantes e funcionários das IES para desenvolverem suas atividades, dando um uso comercial para áreas que anteriormente recebiam outros usos e possuíam outras feições.

Além disso, a atual dinâmica do ensino superior em Teresina permite considerar uma perspectiva de intensificação das atividades produtivas na cidade e na sua região, pois o ensino superior se desenvolve de acordo com as necessidades produtivas vigentes e as IES são o lócus de difusão do conhecimento, ideias e de mão de obra qualificada e de novas possibilidades de organização do território. Além disso, as instituições privadas pela sua própria definição já reproduzem capital.

Compreende-se, portanto, que os serviços de educação são importantes elementos de compreensão da realidade urbana hoje, pois permitem lançar luz

sobre diversos aspectos, como a conjuntura social e econômica, a modernização e organização do território, bem como a (re)produção do espaço urbano e a organização do espaço regional. Assim, este trabalho se situa em um campo vasto e profícuo, mas que ainda necessita de muitas investidas científicas que permitam o alargamento do debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Irlane Gonçalves de; NUNES, Maria Célis Portella. Vilas e cidades do Piauí. In: SANTANA, Raimundo Nonato Monteiro de (org.). **Piauí: Formação, Desenvolvimento, Perspectivas**. Teresina: Halley, 1983.

AMORIM, Cassiano Caon. **O uso do território brasileiro e as instituições de ensino superior**. 2010. 335f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BAUMGARTNER, Wendel Henrique. Universidades públicas como agentes de desenvolvimento urbano e regional de cidades médias e pequenas: uma discussão teórica, metodológica e empírica. **Geotextos**, v. 11, n. 1, p. 91-111, jul. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 4.020**, de 20 de dezembro de 1961.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão**. São Paulo em Perspectiva (Impresso), v. 14, p. 61-72, 2000.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. “Novas” contradições do espaço. In: DAMINANI, Amélia Luísa; CARLOS, Ana Fani Alessandri; SEABRA, Odete C. de Lima. **O espaço no fim de século: a nova raridade**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A prática urbana como segregação e o “direito à cidade” como horizonte utópico. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria. (Org.). **A cidade contemporânea: segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013.

DOMINGUES, Edson Paulo; LEMOS, Mauro Borges; MORO, Sueli; RUIZ, Ricardo Machado. Organização territorial dos serviços no Brasil: polarização com frágil dispersão. In: KUBOTA, Luís Cláudio; NEGRI, João Alberto de. (Org.). **Estrutura e dinâmica do setor de serviços no Brasil**. Brasília: IPEA, 2006.

DURHAN, Eunice Ribeiro. Educação superior: pública e privada. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Org.). **Os desafios da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2005.

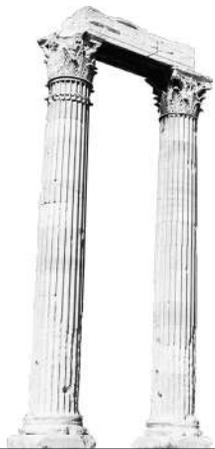
NASCIMENTO JÚNIOR. Francisco das Chagas do. O fenômeno de expansão das instituições de ensino superior e o território brasileiro. **Geografia**, v. 15, n. 1, jan./jun. 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. 7 reimpr. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.



A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E OS REBATIMENTOS SOCIOESPACIAIS EM CRATEÚS, CEARÁ

*Antônio Adílio Costa da Silva
Luiz Antonio Araújo Gonçalves*

INTRODUÇÃO

A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) refletiu o período de crescimento do Brasil na última década e o anseio por formação de mão de obra qualificada como modo de inserção dos lugares no processo de modernização capitalista. O foco no atendimento às demandas dos Arranjos Produtivos Locais (APLs) visou articular a formação profissionalizante com as especializações produtivas.

Nesse sentido, buscou-se analisar o processo de expansão dos IFs e os rebatimentos socioespaciais sobre o município de Crateús, Ceará. De modo específico, investigaram-se os fatores que levaram a esse processo espacial por meio das motivações, critérios estabelecidos e órgãos responsáveis pela implantação da unidade do IF em Crateús. De outro modo, verificaram-se as repercussões no município e região de entorno com a chegada do IF bem como o fortalecimento das especializações produtivas locais.

Este artigo é composto de quatro tópicos, sendo o primeiro esta introdução. No segundo tópico, traçamos um breve panorama da educação profissional a partir dos decretos publicados, visando compreender o contexto que impulsionou o surgimento da educação profissional no Brasil e sua trajetória distinta em relação à educação propedêutica. No terceiro tópico, realizamos uma periodização para o entendimento da expansão e interiorização da Rede Técnica Federal de Educação no Brasil e no Ceará.

Como afirmava Santos a “[...] História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social.” (SANTOS, 2012, p. 22). Com isso em mente, analisamos, no quarto tópico, os rebatimentos socioespaciais da instalação do campus do IF de Crateús, de modo específico, pela abrangência dos municípios de origem dos alunos e o papel da política de assistência estudantil na garantia da permanência do discente no período de formação. Para isso, foram utilizados dados levantados sobre o número de

matriculados nos cursos, locais de origem, faixa de renda e auxílios concedidos aos alunos. Levando em consideração que o campus de Crateús oferta, além do ensino técnico, cursos de nível superior, inferimos em que medida a formação ofertada tem repercutido no desenvolvimento local-regional por meio do registro das APLs no município e de dois indicadores, ou seja, o número de trabalhadores e de empresas por setores da economia a partir dos dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho (MTb).

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL X A PROPEDÊUTICA

Ao longo da história da educação brasileira, verificamos modelos educacionais distintos que atenderam à produção e reprodução de relações sociais estabelecidas pelo sistema político vigente. Nesse contexto, no que se refere à educação oferecida, distinguimos a educação profissional, voltada para a massa trabalhadora, da propedêutica dirigida à classe privilegiada.

Segundo Manfredi (2002) e Silva (2013), a educação profissional surgiu em 1909, a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro do citado ano, quando o então presidente Nilo Peçanha criou, naquele momento, 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, voltadas ao atendimento dos desvalidos da sorte, ou seja, os mais pobres, carregando assim, como modalidade de ensino, o preconceito desde sua gênese.

No período entre 1930 e 1945, a crise do setor cafeeiro deixa na região Sudeste toda uma estrutura técnica favorável de trilhos, portos e recursos. Com os investimentos do governo de Getúlio Vargas na indústria de base, nasceu a indústria nacional, que demandou grande número de trabalhadores qualificados. A grande demanda por mão de obra qualificada gerou a necessidade de parceria do Estado com a iniciativa privada. Nascia, assim, através da Reforma Capanema, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e posteriormente, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), administrados, respectivamente, pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e a Confederação Nacional do Comércio (CNC) (CANALI, 2009).

As empresas passaram a ofertar cursos, porém, havia um problema: o impedimento dos concludentes de concorrer às vagas livremente no ensino superior. Várias foram as tentativas de superação dessa disparidade. Segundo Tavares (2012), a partir de 1950, iniciou-se o processo de aproximação entre a educação profissional e a propedêutica. O Decreto Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, determinou a articulação entre os dois sistemas: “[...] Contudo, um egresso de curso técnico poderia prestar exames apenas para cursos superiores relaciona-

dos à sua formação técnica, enquanto aqueles que cursavam o ensino propedêutico podiam escolher livremente qual carreira seguir.” (TAVARES, 2012, p. 6).

Mesmo com a flexibilização do ensino profissional, este ainda carregava o estigma de ser voltado para as classes menos favorecidas. O governo militar de Emílio G. Médici, através da Lei nº 5.692, **de 11 de agosto de 1971**, alterou isso, determinando o ensino profissionalizante para todos. Essa decisão, todavia, não logrou êxito por falta de recursos. O Estado modificou essa condição somente em 1982, **já sob o governo militar de** João Figueiredo, através da Lei nº 7.044, que retirou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante (TAVARES, 2012).

No governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), a dualidade entre ensino regular e técnico persistiu, ficando mais evidente com o Decreto nº 2.208, de **17 de abril de 1997**, que criava as matrizes curriculares distintas para o estudante que desejasse formar-se, isto é, uma para o ensino médio e outra no ensino técnico, podendo ocorrer em épocas ou instituições de ensino diferentes. Tal estratégia tinha o objetivo de:

- a) evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho,
- b) tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para os empresários da Educação Profissional que desejam oferecer mensalidades a preços competitivos, e c) promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado (TAVARES, 2012, p. 8).

Em 2003, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) ascendeu ao poder, com a posse do presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva. O Governo Lula (2003–2010) incorporou um caráter mais social e inclusivo à educação profissional, voltada não somente para o mercado, mas que concorre para o cumprimento dos objetivos assumidos com a Agenda 21, ou seja, “[...] deste compromisso a educação profissional passa a ser referida como essencial na busca de um desenvolvimento social e sustentável do país” (SOUSA; LIMA; OLIVEIRA, 2011, p. 43).

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse documento, observa-se que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional

técnica pode ocorrer de modo integrado, concomitante ou subsequente. Essa regulamentação, apesar de não romper com a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, não exclui o aluno de acessar a educação propedêutica. O Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Brasil Profissionalizado e deu maior ênfase à articulação do ensino médio integrado à educação profissional, destacando a educação científica e humanística por meio da articulação entre formação geral e educação profissional.

Cabe ressaltar que nem todos os pensadores veem a educação profissional como uma modalidade alienante de ensino. Saviani (1989) defende que os currículos escolares devem guiar-se pelo conhecimento da natureza e da própria sociedade. O trabalho de transformação da natureza sempre demandou a reflexão, de modo que não há uma separação entre trabalho manual puro e trabalho intelectual puro.

Essa separação é abstrata e resultante de ajustes sociais que acabaram por gerar especializações, atribuindo a determinados grupos tarefas predominantemente manuais e, a outros, intelectuais, criando, assim, a errônea ideia de distinção. A partir deste pensamento, Saviani aborda a ideia de politecnia como a noção de que “[...] se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.” (SAVIANI, 1989, p. 13).

Ainda para esse autor, a politecnia seria uma nova forma de ver e fazer a educação profissional, pois “[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.” (SAVIANI, 1989, p. 17). O ensino profissional, nesse sentido, pode ser libertador quando fornece não somente a técnica do como fazer, mas informa os fundamentos técnicos do trabalho produtivo, formando um profissional não atrelado a uma função ou tarefa específica, mas que domina o conhecimento de todo o processo produtivo (SAVIANI, 1989).

O desafio consiste em como oferecer esse conhecimento integralizador, haja vista a divisão social existente entre os que possuem os meios de produção e os demais que se constituem como força de trabalho. No período da sociedade feudal, o artesão, despojado de seus instrumentos de trabalho e dotado apenas da capacidade subjetiva, passou a ser empregado em uma estrutura nova em que passou a dominar apenas uma etapa do trabalho coletivo. Neste processo, o artesão deixou de ser o sujeito que produz o produto na íntegra para produzir parte da produção coletiva e a educação trilhou o mesmo caminho (SAVIANI, 1989).

No momento atual, o inverso poderia ser a solução, ou seja, os professores, pensando a partir dessa percepção, podem em coletivo e aos poucos irem se

desatrelando de especializações, fomentando uma formação mais integrada dos estudantes, que terão uma visão mais holística do mundo. A mudança do sistema passa pela educação, ou seja, por uma estrutura que promova a mudança e um novo modo de pensar:

[...] eu não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar a educação precisa ser transformada. Mas, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente (SAVIANI, 1989, p. 32).

A politécnica se norteia a partir do princípio de que a articulação entre teoria e prática é fundamental para o conhecimento. Não se tratando do conhecimento do sistema técnico de forma teórica, mas de um prático em que a teoria seja compreendida como algo que informa a prática.

Como podemos constatar, não há uma visão única sobre a educação profissional e seu papel social. O mesmo ocorre quando tratamos da política de expansão dos IFs, haja vista que estes carregam consigo contradições, desvirtuamentos, mas também um inegável potencial de transformação, mesmo assentado num viés de desenvolvimento capitalista.

Em 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da Lei nº 11.892, que também criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A partir desse ato, os IFs englobaram as antigas Escolas Técnicas Federais (ETEFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), além de outras escolas de formação profissional.

Chama atenção, entretanto, o artigo 7º da lei supracitada, que define os objetivos dos IFs. Neste artigo, além da prerrogativa de formação técnica profissional em nível médio, os IFs passam a ofertar cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias, pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, além de cursos de licenciaturas, algo que não fazia parte da missão histórica dessas instituições.

Conforme podemos verificar no inciso VI, alínea b do referido artigo, os IFs passam a ofertar: “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;” (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, a criação dos IFs buscou

corrigir uma distorção histórica e dar acesso à formação superior. Entretanto, a expansão dos IFs deu continuidade à dualidade educacional, visto que sua ampliação alimentou a ilusão de que se destina para todos, indistintamente, embora ainda fomente formações distintas para classes distintas (ALGEBAILÉ *et. al.*, 2013).

A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA REDE TÉCNICA FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO CEARÁ

Conforme já fora dito, a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foi resultado de um contexto de crescimento do país na última década e da demanda por mão de obra qualificada. Associado a esse momento, viu-se a oportunidade de convergência da ação de expansão da Rede Técnica de Educação com outras políticas públicas voltadas para o desenvolvimento regional. A esses dois vetores somou-se o entendimento de que a interiorização das escolas técnicas, agora transformadas em IFs, poderia contribuir para o desenvolvimento das microrregiões menos desenvolvidas (TCU, 2012).

Essa intencionalidade pode ser percebida por meio do Artigo 6º, Incisos I e II, da Lei nº 11.892/2008 que trata das características e finalidades dos IFs:

- I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;**
- II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de **geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.** (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Para a criação e distribuição das unidades do IF pelo território nacional foram instituídos parâmetros norteadores para o cumprimento do seu propósito. Desse modo, podemos verificar, no quadro abaixo, a ocorrência de três fases do processo de expansão dos IFs e os respectivos critérios seguidos em cada fase.

Quadro 1: Fases da expansão dos IFs

Fase I (2003/2010)	<p>a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional;</p> <p>b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte;</p> <p>c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico;</p> <p>d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade;</p> <p>e) Atender pelo menos uma das três seguintes diretrizes: 1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; 2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; 3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.</p>
Fase II (2011/2012)	<p>a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos campi);</p> <p>b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões;</p> <p>c) Sintonia com os arranjos produtivos locais;</p> <p>d) Aproveitamento de infraestrutura física existente;</p> <p>e) Identificação de potenciais parcerias.</p>
Fase III (2013/2014)	<p>a) População dos estados em relação à população total do Brasil;</p> <p>b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica nos estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado);</p> <p>c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado;</p> <p>d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do estado;</p> <p>e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.</p>

Fonte: SETEC/MEC apud TCU (2012, p. 6-7, grifo nosso).

Na primeira fase de instalação dos IFs (2003/2010), os parâmetros expostos comungam da pretensão de um desenvolvimento que seja originário das particularidades regionais, ficando evidente a intenção de que os novos campi contribuam efetivamente para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais.

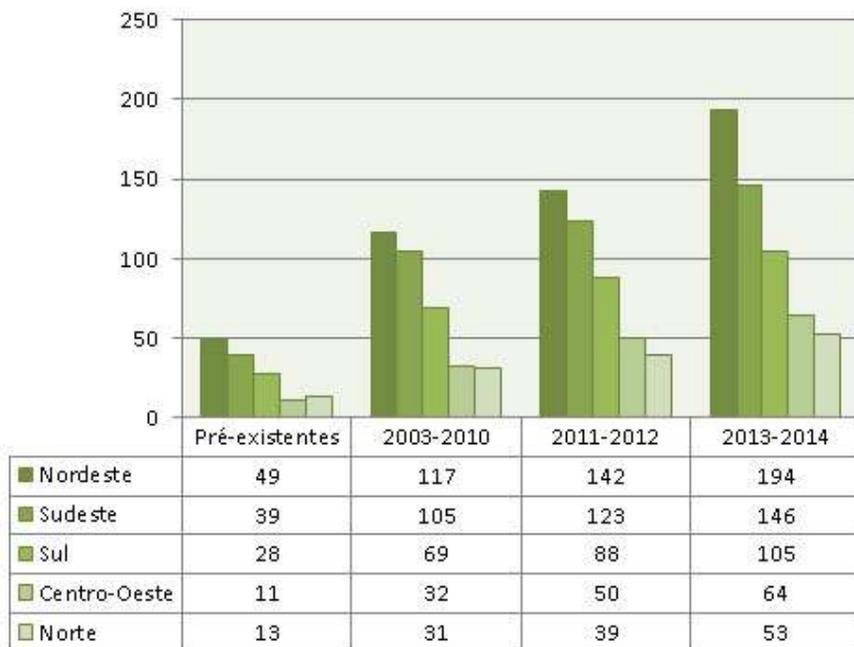
A intencionalidade da política pública de interiorização dos IFs é ressaltada por meio dos critérios de instalação de unidades, como a importância do município para sua região de entorno, os indicadores educacionais e socioeconômicos, mas também a prioridade no atendimento a unidades da federação, meso/microrregiões e municípios que ainda não tinham uma unidade do IF em seu território. Outro fator relevante era o distanciamento do município em relação aos grandes centros urbanos formadores de mão de obra especializada. Entendemos que esse critério foi importante por vários motivos, dentre eles a descentralização do acesso à educação técnica, profissional e superior, rompendo a lógica centro-periferia de muitos municípios situados nas bordas das regiões metropolitanas. Esses, a exemplo de tantos outros, alimentaram por

longos anos a migração pendular da população jovem para os grandes centros em busca de formação educacional em seus vários níveis. Para aqueles jovens que permaneciam, não restavam muitas alternativas a não ser sobreviver e se inserir nas atividades econômicas tradicionais do município ou região.

A segunda fase de expansão dos IFs (2011/2012) pareceu dar mais ênfase a critérios que permitissem uma melhor distribuição das novas unidades, buscando cobrir maior número de mesorregiões de modo mais equidistante. Sem promover aglomerações de IFs em municípios muito próximos, era possível identificar parceiros para o aproveitamento de infraestruturas e adequação aos APLs.

A terceira fase (2013/2014), já apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado, amparou-se em critérios mais técnicos, como indicadores demográficos, educacionais e institucionais para avaliar a implantação de novas unidades. Nesse sentido, foram usados critérios como a proporção da população do estado em relação à população total do país; a presença de outras unidades do IF em municípios de microrregiões próximas ou de instituição estadual de educação profissional na área em foco; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do estado; e o percentual de jovens (15 a 24 anos) em relação aos demais jovens do estado, cursando as últimas turmas do ensino fundamental (8º e 9º ano), como público potencial a ser atingido.

A política de expansão dos IFs abrangeu todas as regiões brasileiras. Os dados expostos no gráfico 1 abaixo nos permitem constatar o crescimento do número de campi por região, sendo que esse crescimento foi mais expressivo nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul. De modo geral, os IFs saltaram de 140 unidades em 2002 para 562 em 2014, ocorrendo a instalação de 214 campi no período de 2003 a 2010, mais 88 unidades foram implantadas de 2011 a 2012 e outros 120 foram instalados de 2013 e 2014. Acreditamos que o estabelecimento de novos campi do IF teve, de fato, profundos rebatimentos socioespaciais para os estados e municípios.

Gráfico 1 – Número de *campi* da Rede Federal – região por período de instalação.

Fonte: TCU (2012).

No estado do Ceará, esse cenário não foi diferente. Antes o Cefet/CE contava apenas com três unidades de ensino tecnológico e duas de ensino agrícola. Com a criação dos IFs, em 2008, as Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Crato e de Iguatu são incorporadas, juntamente com as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) dos municípios do Cedro e de Juazeiro do Norte. Em 2010, dez campi já haviam sido instalados¹ (Acarauá, Aracati, Baturité, Camocim, Canindé, Crateús, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá e Sobral). Nos anos de 2013 e 2014, foram inaugurados mais dez campi (Caucaia, Guaramiranga, Jaguaribe, Jaguaruana, Morada Nova, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara, Umirim). Em 2015, já eram 26 unidades em funcionamento e, mais recentemente, em 2016, foram criadas as de Acopiara, Boa Viagem, Horizonte, Itapipoca, Paracuru e Pecém, totalizando 32 campi do IFCE distribuídos pelas mesorregiões do estado.

No que se refere à escolha dos locais de instalação das unidades, existem algumas situações que fogem, via de regra, à determinação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação e Cultura

¹ De acordo com as informações referentes às datas de inauguração dos campi constantes no site da instituição. Vide: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>; <<https://ifce.edu.br/aceso-rapido/campi/campi>>.

(MEC), quando preconizam que se deve zelar por uma distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos campi). Exemplo disso é a proximidade entre os campi de Ubajara e de Tianguá, no Ceará, distando um do outro cerca de 17,5 quilômetros por percurso rodoviário (CEARÁ, 2017). O mesmo cabe para outras unidades (Baturité/Guaramiranga – 19 km; Limoeiro do Norte/Tabuleiro do Norte – 14,8 km; Juazeiro do Norte/Crato – 14,2 km). Em outros casos, temos municípios com territórios interligados que têm campi do IF, porém a distância entre as sedes é superior ao que recomenda a SETEC/MEC. É o caso dos municípios de Aracati e Jaguaruana - 51,4 km, Morada Nova e Quixadá - 93,8 km e Iguatu e Cedro - 54,8 km (CEARÁ, 2017).

No caso da educação profissional, entendemos que o Estado teve um papel que vai além da regulação. Sua ação assumiu um caráter transformador e viabilizador do sistema. Para Bursztyn (2008), a classe capitalista, atual detentora da hegemonia econômica e política, utilizou-se de sua influência para intervir nas políticas públicas. O Estado nunca prescindiu dos poderes locais e estes sempre retribuíram ao paternalismo do poder central com sua fidelidade a priori. A instalação de unidades do IF, que deveria também se basear nos arranjos produtivos, tornou-se um atrativo aos interesses políticos de representantes que se utilizaram da chegada desses campi para se promoverem politicamente. A disponibilidade de recursos extras para estas unidades, a partir da liberação de emendas parlamentares, também é reforçadora dessa dependência política.

A criação de novas unidades dos IFs atendeu à demanda de vários setores produtivos e mobilizou diversas regiões do território nacional, porém de modo conservador, haja vista a manutenção das disparidades e a hegemonia de classes dominantes locais e regionais (GOUVEIA, 2017).

Demo (1980, p. 121) já destacava sua posição com relação à postura muitas vezes “[...] alienante da universidade face aos problemas sociais regionais do meio em que está inserida”. Vejamos adiante os rebatimentos socioespaciais locais com a implantação do campus do IF no município de Crateús/CE.

OS REBATIMENTOS SOCIOESPACIAIS DA INSTALAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE CRATEÚS

Santos (2012, p. 28) analisando as diferenças entre os lugares, afirma que estes “[...] são resultado do arranjo espacial dos modos de produção particulares”. Entendemos, desse modo, que a política de expansão dos IFs teve a intenção de formar quadros técnicos para o mercado de trabalho e suprir a demanda das empresas de determinados arranjos produtivos. A cidade de Crateús foi escolhida para receber o campus do IF por se enquadrar nos parâmetros indicados

pelo MEC (2008) dentre outros, a sua importância para a microrregião da qual faz parte.

Analisando os cursos em funcionamento, em 2017, no campus de Crateús (Tabela 1), observa-se que a maior parte das matrículas ocorreu nos cursos de nível superior, considerando a soma das licenciaturas e bacharelado (51,10%) em comparação com os cursos técnicos (40,50%). Esse cenário revela uma exigência naquela região pela formação de professores nas licenciaturas para suprir as carências dos municípios da região do Sertão dos Crateús². Não é a toa que o segundo maior número de alunos matriculados é das licenciaturas.

Tabela 1: Cursos em funcionamento no IF Crateús - 2017

Cursos		Alunos Matriculados	(%)
Técnicos	Química	367	40,50
	Edificações		
	Agropecuária		
Bacharelados	Zootecnia	143	15,78
	Matemática;		
Licenciaturas	Física;	320	35,32
	Letras;		
	Geografia		
Especializações	Ensino de Ciências da natureza	40	4,43
Formação Inicial e Continuada - FIC	FIC	36	3,97
Total		906	100,00

Fonte: Construção própria a partir de dados do IFCE, 2017.

O acesso ao ensino médio de qualidade é outra questão posta com a presença do IF em Crateús, haja vista que dentre os cursos técnicos ofertados existe a modalidade integrado, ou seja, aquela na qual o aluno faz o curso técnico conjuntamente com o ensino médio regular. A busca pela formação de qualidade faz com que ocorra o deslocamento diário de alunos de vários municípios da região para a sede de Crateús.

2 De acordo com as regiões de planejamento do estado do Ceará, criadas pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – Ipece, em 2015, os municípios que compõem a região do sertão dos Crateús são: Ararendá, Catunda, Crateús, Hidrolândia, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga, Santa Quitéria e Tamboril.

Conforme a Tabela 2, vemos que cerca de 70% dos alunos do IF de Crateús é originária do próprio município, entretanto, a contribuição desse campus para a formação do público regional pode ser destacada pelos quase 30% dos alunos matriculados pertencentes a municípios da região e do estado do Piauí, em específico, do município do Buriti dos Montes, em razão de fazer fronteira entre os dois estados, com Crateús. Dessa maneira, grande parcela de estudantes percorre distâncias acima de 100 quilômetros para acessar o campus do IF em Crateús. Esta unidade, além de atrair alunos dos municípios da região, mobiliza alunos de municípios mais distantes, a exemplo daqueles que vêm de Tauá (Região do Sertão dos Inhamuns), Boa Viagem (Região do Sertão de Canindé), Irauçuba (Região do Vale do Curu) além da capital do estado, Fortaleza.

Tabela 2: Origem dos alunos do IFCE, Campus de Crateús - 2017.

Cidades	Nº	(%)	Dist. (km)
Crateús	624	68,87	-
Independência	82	9,05	49,56
Ipaporanga	38	4,19	36,24
Nova Russas	32	3,53	66,18
Tamboril	27	2,98	65,97
Novo Oriente	23	2,54	44,19
Ipueiras	19	2,10	93,95
Poranga	15	1,66	70,34
Ararendá	9	0,99	57,15
Catunda	6	0,66	93,94
Tauá	6	0,66	137,06
Monsenhor Tabosa	4	0,44	110,66
Boa viagem	2	0,22	134,42
Buriti dos Montes/PI	2	0,22	54,80
Fortaleza	1	0,11	359,49
Irauçuba	1	0,11	232,92
Sem informações	15	1,66	-
Total	906	100	-

Fonte: Construção própria a partir de dados do IFCE, 2017.

Dentre os municípios que mais enviam alunos para o IF de Crateús, destacam-se: Independência, Ipaporanga, Nova Russas, Tamboril e Novo Oriente, que enviam entre 20 e 80 alunos. De modo intermediário, temos Ipueiras, Poranga, Ararendá, Catunda e Tauá, enviando de 5 a 19 alunos. Observa-se que a

demanda de alunos tem sido diretamente proporcional à distância das cidades. Destaca-se aí o município vizinho de Independência, origem de quase 10% dos alunos que estudam no IF de Crateús. Já o município de Ipueiras foge um pouco a essa regra, apesar da distância acima de 90 quilômetros envia quase duas dezenas de alunos.

No que se refere à renda familiar, podemos constatar que o público atendido pelo IF de Crateús é formado em grande parte por famílias de baixa renda (Tabela 3). De modo específico, podemos verificar que mais de 60% dos alunos têm renda familiar de até R\$ 1.320,00, sendo cerca de 67% do sexo feminino.

Tabela 3 - Renda familiar em SM - Discentes do IF Crateús - 2015.

Intervalos de renda (R\$)	Homens	Mulheres	Acum.	Acum. (%)
De 880 a 1.320	36	97	133	64,56
Mais de 1.321 a 1.760	20	27	47	22,83
Mais de 1.761 a 2.640	8	10	18	8,73
Mais de 2.641	3	5	8	3,88
Total	67	139	206	100,00

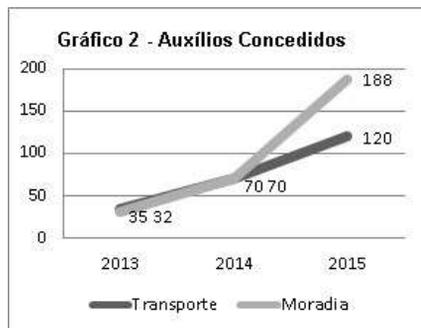
Fonte: IFCE (2016).

Nesse sentido, entendemos que as políticas de assistência estudantil têm exercido um papel fundamental na permanência dos alunos por meio da concessão de benefícios. Se pegarmos, por exemplo, os auxílios-moradia³ e auxílio transporte⁴, observa-se que o número de auxílios concedidos cresceu nos anos de 2013, 2014 e 2015, quase que duplicando de um ano para outro (Gráfico 2). Tendo em vista apenas os anos de 2014 e 2015, vemos que a demanda reprimida ultrapassou o número de auxílios concedidos. A nosso ver, isso aponta o rebatimento socioespacial e o número de alunos da região atingidos pelo IF de Crateús tanto pela oferta de cursos técnicos e superiores quanto por meio da política de assistência estudantil.

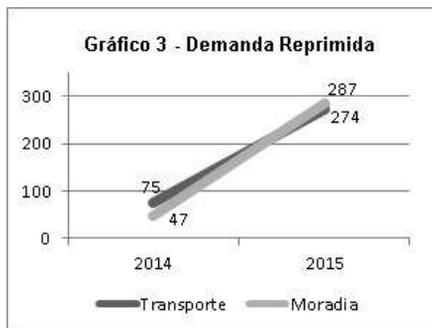
3 Conforme Edital de Seleção de Auxílios 2018 do IF de Crateús, o **auxílio moradia visa** subsidiar, pelo período de 01(um) ano, as despesas para locação ou sublocação de imóveis para alunos que tenham referência familiar ou residência domiciliar fora da sede do município.

4 O **auxílio transporte** subsidia despesas no trajeto residência/campus/residência nos dias letivos no período de 01 (um) ano.

A expansão do ensino superior em debate



Fonte: IFCE (2016, 2015, 2014).



Fonte: IFCE (2016, 2015).

No que se refere às APLs, um estudo do Ipece (2004) elaborado por Amaral Filho, Scipião e Souza nos dá um pista das aglomerações produtivas especializadas no Ceará. O referido documento apontava que os APLs de Comércio Varejista, Comércio Atacadista, Educação e Confecções, identificados, sobretudo, pelo número de empresas e número de trabalhadores da atividade, tinham maior densidade no município de Crateús. Assim, com base nos dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), o documento nos indicava que, em 2001, o município tinha 918 empresas e 519 trabalhadores na atividade do comércio varejista. A atividade de comércio atacadista tinha 38 empresas e 195 trabalhadores. A educação tinha 18 estabelecimentos e 152 trabalhadores no município. A atividade confeccionista detinha 10 empresas e 233 trabalhadores vinculados.

É importante, entretanto, apreender a dinâmica dessas atividades no período atual. Os dados da RAIS, em 2016, com base no número de empresas, reafirma a relevância das atividades do comércio varejista (1.572 estabelecimentos), comércio atacadista (168 estabelecimentos), educação (296 estabelecimentos), mas também destaca outros arranjos espaciais locais marcadas por atividades como os serviços médicos, odontológicos e veterinários (582 estabelecimentos), os serviços de alojamento, alimentação, reparo, manutenção, radiodifusão e televisão (285 estabelecimentos) e construção civil (79 estabelecimentos).

Entendemos que a análise sobre as especializações produtivas locais carece de estudo mais aprofundado e que pretendemos dar prosseguimento ao debate, haja vista a impossibilidade de desenvolver melhor o assunto neste trabalho. Porém, é evidente contribuição do IF de Crateús no desenvolvimento de certos setores a exemplo da oferta de profissionais das licenciaturas no setor educacional ou de profissionais técnicos em edificações em estabelecimentos da construção civil. Outros setores poderiam ser desenvolvidos com a oferta de mão de obra qualificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, compreendemos que a difusão de campi do IF por inúmeros municípios brasileiros, mesmo atrelada à formação de mão de obra qualificada, pode apontar e dar solução aos problemas e particularidades locais de cada região tendo em vista que os IFs assumem *status* de Instituições de Ensino Superior e, desse modo, também devem se basear no tripé ensino, pesquisa e extensão universitária.

Apesar de outras lógicas ocorridas no processo de implantação, a interiorização dos IFs no Ceará deu possibilidade à democratização do acesso ao ensino de qualidade em uma região semiárida e de pouca repercussão das políticas públicas de desenvolvimento regional. O município de Crateús, polo de uma região que abrange mais 12 municípios, ainda não contava com uma unidade do IF e, somando-se a grande distância em relação à capital do estado, Fortaleza, justificou a implantação dessa unidade da qual podemos perceber os rebatimentos socioespaciais a partir da sua atuação tanto no campo da formação quanto na política de assistência estudantil.

Quanto ao cumprimento de seu propósito inicial, ou seja, como formadora de mão de obra, somente será bem-sucedida se amparada por projetos paralelos que incentivem o desenvolvimento local e o pleno usufruto dos arranjos produtivos regionais. De outro modo, o *status* de Instituto de Ensino Superior a conduz à reflexão sobre a formação emancipadora da sociedade na perspectiva em que a produção do conhecimento nos permite questionar os processos em cursos. Nesse sentido, questiona-se: educação, ciência, tecnologia e inovação para quê e para quem?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, E.; RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro. v. 18, p. 717-738, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Cria matrizes curriculares diferentes para o ensino médio e técnico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/724044.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Ensino profissional obrigatório. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Lei que retira a obrigatoriedade do ensino profissional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. Relação Anual de Informações Sociais.

BURSZTYN, Marcel. **O poder dos donos.** 3 ed. Rio de Janeiro: Garamond; Fortaleza: BNB, 2008.

CANALI, Heloisa H. B. A trajetória da formação profissional no Brasil e os desafios da construção de um Ensino Médio integrado à educação profissional. In: **SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO**, 5., Belo Horizonte, 2009. Anais... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

CEARÁ. Departamento Estadual de Rodovias – DER: Sistema de Rotas e trafegabilidade – SIRTRA. Disponível em: <<http://mapas.der.ce.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

DEMO, Pedro. Extensão universitária: algumas ideias preliminares. In: Seminário, **A Universidade e o Desenvolvimento Regional**. Fortaleza: UFC, 1980.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia: Revista brasileira de geografia econômica**. [Online], v. 5. n. 9, p. 1-17, jan. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Texto para Discussão nº 14** - Identificação e mapeamento das aglomerações produtivas especializadas no Ceará: pistas para identificação de Arranjos Produtivos Locais (APLs). Fortaleza, jan. 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Textos para Discussão** - As regiões de planejamento do Ceará. Fortaleza, n. 111, nov. 2015. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/textos_discussao/TD_111.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Anuário estatístico 2016 - ano base 2015**. Fortaleza: IFCE, 2016. Disponível em: <<http://ifce.edu.br/instituto/anuario-estatistico/anuariocompleto2016.pdf/view>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Anuário estatístico 2015 - ano base 2014**. Fortaleza: IFCE, 2015. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/anuario-estatistico/Anuario_2015.pdf>. Acesso: 17 dez. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Anuário estatístico 2014 ano base 2013**. Fortaleza: IFCE, 2014. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/instituto/anuario-estatistico/anuario-2014-1.pdf/view>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. (Coleção Milton Santos; 7).

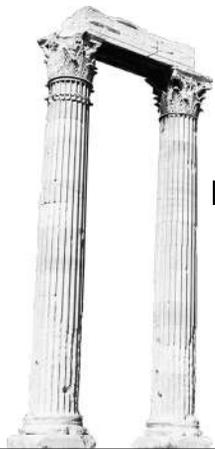
SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, A. R. **O Instituto Federal Fluminense e o desenvolvimento local e regional: o desafio da inserção profissional dos egressos do Campus Bom Jesus do Noroeste Fluminense**. 2013. 172 f. (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Candido Mendes, Campo dos Goyatacazes, RJ, 2013.

SOUSA, A. A.; LIMA, C. R. G.; OLIVEIRA, E. G. **Política pública para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: UFC, 2011.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 9, 2012. Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2012. p. 1-21.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de auditoria**. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, jun. 2012. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 17 dez. 2017.



O FIES E A INSERÇÃO DO BAIRRO DOM EXPEDITO NA DINÂMICA SOCIOESPACIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOBRALENSE

*Antonio Jerfson Lins de Freitas
Telma Bessa Sales*

INTRODUÇÃO

O velho adágio popular “matar dois coelhos com uma cajadada só” pode ser perfeitamente aplicado ao se falar sobre o Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Ao mesmo tempo em que o programa permitiu o ingresso de centenas de milhares de estudantes anualmente à educação superior, permitiu que os empresários do setor tivessem lucros cada vez maiores, retirando suas instituições de um perigoso caminho de crise no qual se encontravam no final do século XX e início deste século. Além disso, teve como uma de suas consequências o estabelecimento de novas especialidades urbanas e interurbanas.

Como em um passe de mágica, o setor privado passou a registrar crescentes números positivos. Isso permitiu que empresários praticamente anônimos construíssem patrimônios milionários em poucos anos, especialmente nas cidades médias, localizadas no interior do país.

Contudo, a crise econômica na qual o Brasil mergulhou no final de 2014 impactou diretamente o setor, pois o governo federal, ao cortar despesas, reduziu também o orçamento destinado ao Fies, além de estabelecer regras mais rígidas para o ingresso no programa.

Através da análise de documentos institucionais disponíveis ao público em geral na página na internet das Faculdades Inta (atualmente Centro Universitário Inta – Uninta), como relatórios anuais, revistas institucionais, reportagens e informações sobre os vestibulares, como editais e resultados, foi possível traçar a trajetória da faculdade durante a expansão e crise do Fies.

O caso do Uninta foi utilizado para ilustrar como os recursos oriundos do Fies possibilitaram o estabelecimento dessas novas dinâmicas urbanas, perceptível em todo o Brasil. No caso específico desta pesquisa, trata-se de abordar a relação entre o Fies, o Uninta e o bairro Dom Expedito. Como o programa afetou mais do que apenas empresários da educação superior particular e estu-

dantes, mas também as comunidades tradicionais do bairro, que até o início do século XXI ainda guardava hábitos predominantemente rurais.

Para isto, este artigo divide-se em três partes, que tratam especificamente da educação superior no Brasil, da educação superior em Sobral, finalizando com a relação entre Fies, Inta e Dom Expedito.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para que se possa compreender a contribuição das instituições de educação superior na redefinição da espacialidade urbana de Sobral, é interessante que se trace um breve percurso histórico da educação superior no Brasil. Pode-se afirmar que as raízes do ensino superior no país remontam ao período colonial, quando as primeiras iniciativas neste sentido foram assumidas pela Igreja, mais especificamente pelas ordens religiosas, inicialmente pelos jesuítas e, posteriormente, pelos franciscanos, dentre outras, responsáveis por estudos superiores de teologia moral e filosofia. Contudo, ainda sem haver necessariamente uma educação superior formal, executada em grandes centros do saber.

Vale ressaltar que, desde o princípio, as iniciativas voltadas aos estudos superiores estiveram atreladas à lógica mercadológica mundial. De acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2008), no período colonial, ao mesmo tempo em que Brasil e Portugal posicionavam-se de forma subordinada e dependente na lógica capitalista mundial, criada pela burguesia mercantil, os objetivos educacionais dos jesuítas no Brasil Colonial passaram por uma drástica mudança. Se para a ordem religiosa o foco antes era a educação dos indígenas, nessa nova perspectiva, a Companhia de Jesus passou a atuar exclusivamente junto aos filhos dos grandes proprietários agrários, criando uma pequena elite de letrados, capacitados com o domínio do saber erudito e técnico europeu e, através desse conhecimento, sendo capazes de manter o domínio das principais atividades exercidas na colônia naquele momento.

Com esta aproximação das elites locais, os jesuítas acreditaram poder iniciar certa expansão, estabelecendo seminários para a formação de um clero brasileiro. Contudo, sua iniciativa foi bruscamente freada pela reforma efetuada pelo Marquês de Pombal, que expulsou a Companhia de Jesus do Brasil no final do século XVIII. “As primeiras instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades federais são ainda mais recentes, datando de década de 1930” (Durham, 2005, p. 201). Apenas em 1808, quando toda a corte portuguesa se transferiu para o Brasil sob a iminente invasão napoleônica, pode-se afirmar que formalmente começou a história do ensino superior no Brasil.

A Proclamação da República, em 1889, e a promulgação da nova Constituição, em 1891, permitiram que houvesse uma descentralização do ensino superior, tendo como efeito o surgimento de novas instituições públicas (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada. Surgiram também os primeiros estabelecimentos confessionais no país.

A Constituição ainda manteve o controle sobre o ensino superior como privilégio da União, mas era possível atuar neste nível de ensino pelas iniciativas estatal ou privada, desde que fossem submetidas às normas vigentes do governo central. De acordo com Durham (2005), em 29 anos, de 1889 a 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores no Brasil, dentre as quais a Universidade de Manaus, fundada pela iniciativa privada em 1909, a primeira instituição nacional a utilizar o título de “universidade”. Contudo, ela durou apenas até 1926, quando a produção de látex na Amazônia entrou em decadência. Dela, apenas a Faculdade de Direito perdurou e foi posteriormente incorporada à Universidade Federal do Amazonas, criada em 1962.

Para a iniciativa privada com atuação na educação superior, a década de 1970 pode ser considerada um marco fundamental de expansão. O Brasil entra no período que ficou conhecido como o “milagre econômico” e a classe média, com seu poder de compra significativamente ampliado, passou a demandar ainda mais a educação superior. Além disso, com o aumento dos recursos oriundos do governo federal, foi ampliado o número de vagas nos cursos superiores, estimulando o já aquecido mercado da educação superior.

O número de estudantes matriculados em cursos de nível superior passou de 95.961, em 1960, para 134.500, em 1980. Como as universidades públicas não puderam suprir adequadamente a demanda, abriu-se espaço para o crescimento das instituições particulares. O ensino superior consolidou-se, então, uma excelente oportunidade de negócio para os empresários.

No entanto, a década seguinte ao “milagre econômico” não seguiu o mesmo caminho. Os anos 1980 foram assolados por uma grave crise econômica mundial. Além disso, o cenário político nacional estava agitado com a transição política, fase conhecida como “redemocratização”. O contexto econômico de recessão impactou diretamente a educação superior, especialmente sobre as instituições particulares, que tiveram diminuição de procura. A conjuntura levou os empresários a voltarem suas atenções aos cursos destinados às pessoas que já estavam inseridas no mercado de trabalho, especialmente no turno da noite.

Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior concentravam-se no setor privado. A escassez de candidatos alavancou uma grande competitividade entre as instituições privadas, levando as instituições menores a uma situação complicada e, a seguir, a um período de fusões. Surgem assim os grandes grupos educacionais.

A segunda metade da década deu novo fôlego às instituições privadas nacionais, cujo número passou de 20 para 49 entre 1985 e 1990. Contudo, esta fase foi marcada pela precarização do ensino em grande parte dessas instituições, que raras vezes apresentavam alguma preocupação com o ensino de qualidade, sob uma condução pouco eficiente por parte do Ministério da Educação.

Sob orientação da política imposta pelo Banco Mundial, a educação superior brasileira entra em novo período. Segundo Nomeriano, Moura e Davanço,

A partir dos anos 1990, a política educacional implementada pelo Banco Mundial aos países periféricos está diretamente ligada à expansão do ensino privado e à privatização do ensino público, especialmente, no que concerne ao ensino superior. Assim, é um setor que passa a ser concebido como um serviço que pode ser vendido, e não mais como um direito. Com o avanço do neoliberalismo e seu processo de privatização dos vários setores sociais, o ensino superior é visto como um grande setor aos interesses privados do capital (tanto nacional quanto internacional) (2012, p. 2).

Já durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), segundo Cunha (2003), dentre as principais novidades destacam-se o surgimento do Exame Nacional dos Cursos (o “Provão”), a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911, e a reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições.

Além disso, neste período também foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), ao estilo do antigo Programa de Crédito Educativo (Creduc), com o objetivo de financiar a graduação de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com as mensalidades do seu curso. O Fies surgiu a partir da Medida Provisória nº. 1.827/99, alterado a partir da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001¹. Segundo a página do MEC, o programa “financia cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)”².

Na prática, segundo Pinheiro (2013, p. 3), o Fies propicia um verdadeiro “processo de arrendamento das instituições privadas por meio do financiamento público, e isso pode disfarçar a deficiência da expansão das universidades públicas”.

Para as IES privadas que adotaram o Fies, o programa representou um verdadeiro divisor de águas, indo ao encontro dos objetivos traçados pelo governo federal de ampliar o acesso à educação superior ao mesmo passo em que reduz a ociosidade de vagas na iniciativa privada.

1 Passou por diversas alterações nos últimos anos, mas em sua maioria, relacionadas às taxas de juros.

2 <http://fiesselecao.mec.gov.br/?pagina=faq#conhecendo> Acessado em 20/02/2016, às 22h.

O contexto da educação superior no período FHC foi bastante complicado. Era visível o processo de sucateamento pelo qual passavam as universidades públicas, tanto federais quanto estaduais. Apesar de toda a mobilização do movimento estudantil e dos professores, o processo parecia irrefreável. E o momento para as instituições particulares também não era de tranquilidade. Denúncias de venda de diplomas, descrédito destas IES e inadimplência criavam um cenário desolador para este nível educacional.

Com o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), começa uma nova fase para a educação superior brasileira. De acordo com Otranto:

A Reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva iniciou, oficialmente, o seu curso com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) [...] O documento é composto de quatro partes, enfocando: ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da reforma universitária. O texto inicia reconhecendo a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, mas atribui o problema à crise fiscal do Estado, sem maiores aprofundamentos de sua origem [...] (2006, p. 43).

Com as universidades públicas sucateadas e as privadas com problemas devido à inadimplência, o governo Lula propôs uma série de ações para a educação superior, baseadas no tripé avaliação, autonomia e financiamento.

[...] há também o Decreto de Fundações, os Contratos de Gestão, a Autonomia Financeira das IFES, a Educação a Distância (EAD), a Universidade Nova e o REUNI, como demais elementos da contrarreforma universitária do governo Lula. Das medidas citadas, ProUni e REUNI estão inseridos no quadro das políticas públicas relacionadas à “democratização” do acesso à educação superior. Com o ProUni, o governo federal vem salvando as instituições privadas por meio da compra de suas vagas ociosas e com o REUNI, vem conseguindo expandir o acesso ao ensino superior público a baixo custo. (NOMERIANO et al., 2012, p. 6).

Após terem sido apontados os principais problemas da educação superior, que seriam o baixo índice de alunos matriculados, a falta de estrutura das instituições federais, impossibilitando que estas absorvessem um maior contingente, e a alta taxa de ociosidade nas instituições de ensino privadas, o MEC

apresentou como solução, literalmente, a criação de vagas públicas em faculdades privadas, com ou sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais). Isso se dá através da dispensa de contribuições tributárias de todas aquelas instituições que queiram vender suas vagas ao governo federal (SANTOS; SANTOS, 2005).

Surge, desse modo, em 2004, o Programa Universidade Para Todos (ProUni), que visa a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais (50% ou 25%) para estudantes (de graduação ou cursos sequenciais) de baixa renda comprovada e histórico de formação básica em escola pública. Com isso, as IES particulares reservam 8,5% de suas vagas de acesso para bolsas, sendo que apenas 4,5% delas precisam ser integrais e em contrapartida, terão completa isenção dos tributos federais, uma previsão de renúncia fiscal de quase R\$ 3 bilhões por ano.

O que está acontecendo na prática é que o governo está salvando as instituições privadas, mediante a compra de suas vagas ociosas. O maior prejuízo fica para os estudantes bolsistas que se formam (pelo menos os que não desistem durante o curso) em “escolões” de 3º grau de qualidade questionável, sem pesquisa nem extensão (apenas ensino), em cursos sequenciais ou tecnológicos de curta duração, em sua maioria. (NOMERIANO et al., 2012, p. 7).

Ao mesmo tempo em que permitiram um aumento considerável no número de estudantes no nível superior, Fies e Prouni minimizaram perdas e garantiram expansão e lucro para as IES particulares.

Outra medida aplicada durante o governo Lula e que teve prosseguimento com sua sucessora, Dilma Housseff, foi a interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Com o intuito de universalizar o acesso a este nível de educação, foram instaladas unidades avançadas no interior dos estados, mesmo sob fortes críticas do movimento sindical, que aponta a precarização destes campi, muitas vezes instalados sem critérios bem definidos.

Como se percebe, o processo de expansão da educação superior se deu, historicamente, seguindo determinados interesses. Se por um lado a expansão atendeu às necessidades da população, que demanda de forma crescente por acesso ao ensino superior, atendeu também aos interesses de grupos empresariais, que viam nesse nicho uma grande oportunidade de obtenção de lucros. Mas seja como garantia de direito do cidadão, seja como atendimento a interesses econômicos, a instalação de uma IES sempre traz consigo um rearranjo socioespacial, pois com a instalação desses fixos, mudam-se os fluxos, ou melhor, quando uma nova instituição é instalada, demanda mão de obra qualificada

(professores e servidores em geral), normalmente oriunda de outros centros, que por sua vez atua na formação de mão de obra local. Estas novas IES são instaladas, especialmente, nos centros considerados nós nas redes regionais, por atenderem a um público maior, o que impacta diretamente no aumento das migrações pendulares dos centros menores para estas unidades de atração.

As obras públicas infra-estruturais tendem a produzir ou potencializar a economia mais dinâmica e integrada planetariamente. Para tanto, os territórios vêm sendo ocupados por várias atividades e malhas infra-estruturais que transformam até mesmo o modo de vida, no que se diz respeito ao entendimento de tempo e espaço dos próprios moradores, sujeitos ao espaço, dia a dia, mais competitivo, excludente e dinâmico. (QUINTILIANO, 2008, p. 66).

Foi o que aconteceu com Sobral (e com os municípios vizinhos), que teve sua ordenação socioespacial bastante afetada pela implantação de diversas IES ao longo dos anos, conforme será discutido a seguir.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SOBRAL

Município com população estimada de 205.529 habitantes em 2017, Sobral é considerado um nó na teia econômica do estado do Ceará, com influência sobre outros 40 municípios da região³. É exatamente destes municípios que partem, em sua maioria, milhares de estudantes rumo a Sobral, onde frequentam uma das dezenas de opções de cursos de graduação ofertadas pelas instituições de educação superior locais. Além do porte, é exatamente este protagonismo regional, esta intermediação entre as cidades pequenas e grandes e entre o urbano e o rural que configuram Sobral como uma cidade média. Nas palavras de Amorim Filho (1984, p. 9), as cidades médias devem manter “interações constantes e duradouras com seu espaço regional e com as aglomerações urbanas de hierarquia superior”.

Para fins didáticos, pode-se dividir a história da educação superior de Sobral em três fases: a implantação da UVA, a implantação das IES particulares pioneiras e a chegada dos grandes grupos através da Educação a Distância (EAD). No início de 2016, segundo dados do Ministério da Educação (MEC)⁴, encontravam-se atuando em Sobral 12 instituições de educação superior com oferta de cursos de graduação nas modalidades presencial e em EAD (Tabela 1). Além

3 Segundo dados obtidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/sobral>>, acesso em 20 de fevereiro de 2018.

4 Dados obtidos na página e-MEC <<http://emec.mec.gov.br/>>, acessada em 20 de fevereiro de 2016, às 16h.

destas, diversos institutos atuam com a oferta de cursos de Pós-graduação em diferentes áreas.

Tabela 1: IES em Sobral com cursos de graduação presencial em 2016

Tabela 1 - IES atuando em Sobral com Cursos de Graduação Presenciais em 2016	
Centro Universitário Internacional	UNINTER
Faculdade Alencarina de Sobral	FAL
Faculdade Luciano Feijão	FLF
Instituto Centro de Ensino Tecnológico de Sobral	CENTEC
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	IFCE
Instituto Superior de Teologia Aplicada	INTA
Universidade Anhuanguera Uniderp	UNIDERP
Universidade Castelo Branco	UCB
Universidade Estadual Vale do Acaraú	UVA
Universidade Federal do Ceará	UFC
Universidade do Norte do Paraná	Unopar
Universidade Paulista	UNIP

Fonte: Site e-MEC. Elaborada por: Jerfson Lins

Não se pode falar sobre a educação superior em Sobral sem que se faça menção à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), nascida a partir de considerável poder de articulação da diocese de Sobral, que em 1961 criou a Faculdade de Filosofia Dom José, que posteriormente daria lugar à UVA.

Em 1968, por iniciativa do Cônego Francisco Sadoc de Araújo e através da Lei Municipal Nº 214 de 23/10/1968, sancionada pelo Prefeito de Sobral Jerônimo de Medeiros Prado, é criada a Universidade Vale do Acaraú.

Através da Lei Nº 10.933 de 10/10/1984, o Governo do estado do Ceará cria, sob a forma de Autarquia, a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Com a criação da Autarquia são encampadas as Faculdades de Ciências Contábeis, Enfermagem e Obstetrícia, Educação e de Tecnologia, que compunham a antiga Fundação Universidade Vale do Acaraú, e a Faculdade de Filosofia Dom José, pertencente à Diocese de Sobral.

Em 2015 a UVA oferecia em Sobral 26 cursos de graduação, com 10.241 estudantes matriculados. Seu corpo docente era formado por 402 profissionais, dos quais 311 eram efetivos e 91 substitutos⁵.

5 Segundo dados do informativo UVA em Números. Disponível em: < http://www.uvanet.br/documentos/numeros_239913d55b11d6bdc6ee582782673f61.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

Com o surgimento da UVA, não apenas a população sobralense, mas também das cidades vizinhas, passou a ter opção de educação superior sem ter de se deslocar para Fortaleza ou Teresina, os polos de oferta mais próximos até então. A cidade, que antes era núcleo de atração de mão de obra por causa de sua precoce industrialização (e antes disso, por ter sido entreposto de comercialização de gado, algodão e diversos produtos agrícolas), sendo uma das maiores beneficiadas historicamente pelos investimentos estruturantes do Estado, agora acumula mais uma qualidade essencial na rede econômica, estabelecendo-se como centro regional de formação de mão de obra.

Anos mais tarde, surgem as primeiras instituições privadas, com destaque para o Instituto Superior de Teologia Aplicada, as Faculdades Inta, hoje Centro Universitário Inta (Uninta). Criado em 9 de agosto de 1999 pelo empresário e professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Oscar Rodrigues Junior, oferecia inicialmente apenas um curso livre em Teologia. Contudo, o então denominado como Inta teve uma vertiginosa expansão nos 15 anos seguintes e, atualmente, conta com mais de 30 cursos de graduação presencial e de graduação na modalidade a distância (EAD), além de cerca de cem cursos de pós-graduação *lato sensu* e um mestrado acadêmico em Ciências Biológicas / Biotecnologia.

Além do pioneirismo na oferta de graduações particulares, o Uninta é a primeira IES privada da mesorregião noroeste do Ceará a oferecer diversos cursos, dentre os quais o de medicina, medicina veterinária, jornalismo, arquitetura e urbanismo e engenharia civil, por exemplo, alavancando ainda mais seu desenvolvimento e atraindo estudantes de mais de 40 municípios da região e estados vizinhos.

A estrutura física da IES é considerável. Inicialmente instalada em um antigo prédio vendido pelo governo do estado, onde antes funcionava uma instituição manicomial, no bairro Dom Expedito, afastado da área central do município de Sobral e, na época, de pouco interesse imobiliário, o Inta conta atualmente com uma área construída que ocupa grande extensão do bairro.

Com o movimento trazido pela IES (além de outros fatores vistos posteriormente), o bairro ganhou relevância imobiliária e, quase 20 anos após a fundação da instituição, é um dos mais valorizados do município, contando hoje com um *shopping center*, o maior hotel da região e outra faculdade, dentre outros empreendimentos. Em 2016, a IES contava com cerca de 4.700 estudantes de graduação matriculados nos três turnos, além de cerca de seis mil estudantes de pós-graduação⁶, perdendo em números apenas para a UVA.

6 Segundo dados de 2016.1 disponibilizados pela IES em 15 de fevereiro.

Outra instituição privada de destaque no município é a Faculdade Luciano Feijão. Fundada em 2004, a FLF origina-se do tradicional Colégio Luciano Feijão, que leva o nome do empresário e político fundador. Atualmente, a FLF oferece os cursos de administração, direito, psicologia, enfermagem e engenharia civil. Além disso, oferece cursos de especialização e mestrado em administração e direito. Atuando inicialmente na área central de Sobral, a FLF inaugurou, em janeiro de 2016, sua nova sede no bairro Dom Expedito o que, junto com o Uninta, configurou de vez aquele local como polo de educação superior.

Em 2001, a Universidade Federal do Ceará cria seu primeiro curso de medicina no interior, e o município escolhido foi Sobral. Em 2006, com a adoção da política de expansão, foram aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão os cursos de graduação em ciências econômicas, engenharia da computação, engenharia elétrica, odontologia e psicologia.

No final da primeira e início da segunda década do século XXI foi a vez da expansão da modalidade EAD em Sobral, na esteira da implantação do cinturão digital, com o início da atuação de diversos grupos nacionais, com destaque para a Unopar. O que se pode perceber é que, se a expansão da quantidade de IES que se assistiu na primeira década representou a consolidação de Sobral como nó na rede urbana cearense, agora não mais apenas como polo de atração de mão de obra, mas também como centro de formação, a modalidade EAD aponta para a inserção definitiva do município na rede global, pois representa um momento fundamental na expansão do meio técnico-científico-informacional (SANTOS; SILVEIRA, 2006).

Se até então havia uma concentração de todos os serviços, inclusive da educação, no Sudeste e Sul do Brasil, as exigências impostas pelo mercado por mão de obra qualificada levam à expansão da educação superior. Nas palavras de Santos e Silveira (2006, p. 103), “num movimento desigual e combinado, cria-se uma nova geografia do Brasil, caracterizada, quanto à nova tecnosfera por uma região concentrada e por manchas e pontos”.

Sobral firma-se como um novo ponto, iluminando-se no mapa nacional, onde as maiores manchas estão exatamente na chamada “região concentrada”, composta pelos estados do Rio grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e, acima de todos, São Paulo. Esta região se caracterizaria pela sua densidade em informação, técnica, ciência, de homens, capitais etc., ou seja, aquilo que Santos chama de tecnosfera, que influencia ainda a chamada psicofera, ou seja, “o reino das ideais, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido [...] fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário” (2014, p. 204).

Dessa forma, o caso de Sobral ilustra algo apontado por Santos e Silveira, que é a concentração da oferta de educação superior em áreas específicas enquanto as circunvizinhas se mantêm em relação de dependência em relação a esta.

Haveria, assim, uma dupla ação simultânea, reveladora da relação entre fenômeno educacional e fenômeno territorial. Dá-se, de um lado, a construção de topologias dos estabelecimentos de ensino sobre um dado espaço, enquanto, de outro, revela-se a força desse espaço na constituição de uma dada tipologia. O movimento entre a procura e a oferta do ensino depende dessa interação. Distinguiríamos, assim, áreas de rarefação e áreas de acumulação de ofertas de educação superior (2006, p. 57).

Em seu estudo, no qual analisa os impactos da educação superior em Sobral, Freire afirma que:

A expansão dos serviços de educação superior se destaca em Sobral como um dos principais atributos que intensificam as relações interurbanas e dinamizam a economia local. Encontramos, assim, elementos que denotam a elaboração do discurso que elege Sobral como uma cidade universitária. (2011, p. 68).

Além dos movimentos pendulares dos estudantes, que se deslocam diariamente ou semanalmente de seus municípios de origem para estudarem em Sobral, há ainda outros personagens de impacto sobre os usos socioespaciais do município, os profissionais oriundos de outras regiões que migram para Sobral a fim de ocuparem as oportunidades geradas pelas IES. Os novos habitantes demandam serviços de habitação, transporte e lazer, contribuindo para as transformações do espaço urbano do município.

Se o fluxo diário dos estudantes tem impacto socioeconômico em momentos determinados, ou seja, nos intervalos entre as chegadas e partidas dos ônibus intermunicipais que fazem este transporte, especialmente pela manhã e noite, correspondendo aos turnos nos quais há maior concentração de matrículas nas IES, a migração de profissionais e de estudantes que optam por se fixarem causam alterações mais permanentes, especialmente no mercado imobiliário, que passou por considerável incremento nas últimas duas décadas, com o desenvolvimento de determinadas áreas e com a elevação de valores cobrados por aluguéis e compra de imóveis na área urbana.

Como exemplo desta realidade, será analisado o caso específico do bairro Dom Expedito, onde se fixou a primeira IES particular, as Faculdades Inta, e o cenário das alterações que isto ajudou a construir.

O INTA E O FIES

De uma pequena instituição com um curso livre de teologia e pouco menos de 100 alunos em 2001, o Inta teve um salto constante em número de estudantes e oferta de cursos, além de investimentos em infraestrutura. Após o curso de teologia passar a ser oferecido como superior em 2003, o Inta iniciou um processo de aumento de oferta de cursos e, paralelamente, investiu na ampliação da estrutura física, passando de um pequeno prédio de três pisos com oito salas de aula para 80 salas de aula em cinco blocos no ano de 2016.

Considerando-se o ano de 2012 como marco inicial de análise⁷, pode-se verificar a relevância do Fies para este processo. O número de estudantes naquele ano era de 3.027⁸ e houve 1.309 renovações ou adesões ao financiamento. Quando se verificam os dados referentes aos vestibulares do primeiro e segundo semestres de 2012, esta relação fica ainda mais clara.

No vestibular 2012.1, quando foram oferecidas no total 1.100 vagas, inscreveram-se 1.646 candidatos, sendo aprovados 1.031. O percentual de matriculados em relação aos aprovados foi de 81,47%. Na campanha de divulgação daquele vestibular, o grande atrativo utilizado foi o Fies, cujo selo esteve pontuando todas as peças publicitárias da IES.

No vestibular seguinte, 2012.2, ou seja, do meio de ano, quando normalmente há uma diminuição grande na quantidade de inscritos, pois a maior parte dos candidatos é de alunos que não conseguiram aprovação nos processos anteriores⁹, foram oferecidas apenas 300 vagas, mais como reposição de alunos que concluíram naquele período. Foram 741 inscritos e 431 aprovados, com percentual de matrículas de 60,80%.

Ingressaram na IES, através dos dois vestibulares realizados em 2012, 1.039 estudantes. No período foram firmados 730 novos contratos com o Fies. Mesmo não sendo possível, de acordo com os dados coletados, determinar quantos destes novos contratos foram firmados por calouros, pois os veteranos podem aderir ao programa a qualquer tempo durante sua formação, este percentual nunca é inferior a 40%, segundo relatos de colaboradores da IES.

Ao acompanhar-se a série histórica dos vestibulares, percebe-se que o ápice foi atingido no ano de 2014, quando além de ter sido oferecido o maior número de vagas até então, houve o maior percentual nos dois períodos de processo seletivo, de matriculados em relação aos aprovados.

7 Ano em que foi feita a substituição do sistema acadêmico utilizado pela IES e, deste modo, padronizados os relatórios de acompanhamento dos números.

8 De acordo com o Relatório Anual de Atividades das Faculdades Inta 2012 (p. 217).

9 Os relatórios comparativos não traçam paralelos entre processos “ponto um” e “ponto dois”, pois representam realidades distintas. Assim, o vestibular 2012.1 só é comparado a 2013.1, 2014.1, 2015.1 e 2016.1.

No vestibular 2014.1, foram oferecidas 1.950 vagas, para as quais se inscreveram 2.670 candidatos, obtendo aprovação 1.639. O percentual de matrículas foi de 84,86%. O vestibular 2014.2, do meio do ano, ofereceu 800 vagas para cursos diversos, além de mais 45 vagas integrais para medicina. Inscreveram-se 1.718 candidatos no vestibular geral e 1.035 para medicina, sendo aprovados, respectivamente, 815 e 454, com percentual de matrículas de 77,05%.

Ressalte-se novamente a grande procura pelo Fies. Em 2014, de acordo com o Relatório Anual de Atividades¹⁰, foram firmados 871 novos contratos e 3.073 aditamentos (renovações). Mesmo não sendo discriminada no relatório a quantidade exata de alunos beneficiados, pois do total de 3.073 pode haver aqueles que fizeram aditamento nos dois períodos, chama atenção o crescimento da importância do Fies para a IES, que naquele momento contava com 4.666 estudantes regularmente matriculados.

Este montante de recursos oriundos do Fies permitiu o constante investimento em melhorias de infraestrutura das Faculdades Inta, que atingiram, naquele ano, o ápice de seu desenvolvimento físico através da inauguração do prédio construído para abrigar os novos cursos (especialmente de medicina), além de expansão de bibliotecas, laboratórios e áreas de convivência e chegando a um quadro funcional de 624 colaboradores (em 2012 eram 460). Junto a esta expansão física e de quantidade de alunos, são perceptíveis as mudanças ocorridas no bairro Dom Expedito, que passou de uma paisagem predominantemente bucólica para uma das áreas de maior fluxo na cidade.

Os bons ventos soprados pelo programa de financiamento garantiram que as Faculdades Inta navegassem com tranquilidade durante seus primeiros 15 anos de história, especialmente na metade final deste período. Mas passadas as eleições presidenciais de 2014, parecia que o cenário mudaria dramaticamente.

Após a realização da Copa do Mundo de Futebol masculino no Brasil, em 2014, o País sai de um longo período de prosperidade econômica levado à estelira da grande expansão da China e demais parceiros brasileiros pertencentes aos BRICS¹¹. Especialmente em 2015, os efeitos são mais duramente sentidos pela população. O fantasma da inflação volta a assombrar as contas dos brasileiros, a indústria nacional diminui o ritmo de produção, o valor do dólar em relação ao real dispara e as taxas de desemprego voltam a crescer, sinais, segundo os especialistas propagaram na imprensa no período, de uma recessão iminente.

Além dos problemas econômicos, uma grave crise política se instaura no Brasil, com denúncias de corrupção na principal empresa estatal, a Petrobras,

10 Relatório Anual de Atividades das Faculdades Inta 2014 (p. 337).

11 Bloco formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, países que, em oposição às demais economias fortes do mundo, praticamente não sentiram os efeitos da crise econômica mundial do início do século, apresentando surpreendente desenvolvimento no período.

além de quase diárias novas denúncias a políticos tanto da situação quanto da oposição, dominando os noticiários nacionais.

Nesse cenário, não é estranho perceber que a primeira iniciativa do brasileiro foi frear o consumo. A indústria automobilística, a principal do país, sentiu o efeito, registrando a maior queda de vendas em mais de dez anos e anunciando o corte de postos de trabalho. O comércio também teve sua parcela de perdas. Mesmo nas principais datas, como dia das mães e festas natalinas, houve decréscimo nas vendas. E para completar a situação, o Nordeste entrou em seu quinto ano consecutivo de secas sem boas perspectivas de chuva, com queda na produção de gêneros alimentícios.

Neste cenário, o governo federal inicia uma série de medidas de redução de gastos públicos, dentre os quais cortes no orçamento de diversas áreas, inclusive na educação. Isto afeta diretamente programas como o Fies, que teve seus recursos diminuídos após anos de crescimento constante.

O segundo governo Dilma decide implementar um corte nos gastos de 70 bilhões de reais, anunciando que essa seria a “senha” para a retomada do crescimento num futuro próximo em condições mais sólidas, ou seja, mais confiáveis do ponto de vista do mercado. [...] Esse corte já atinge o PAC, os gastos com saúde e, sobretudo, a educação superior com suspensão de bolsas de pós-graduação em diferentes áreas disciplinares, atraso na transferência de verbas para as universidades, atraso no desembolso dos recursos do Fies, do Pronatec e a suspeita da suspensão dos programas Ciência sem Fronteira e Farmácia Popular. Falta pouco para o corte atingir o Programa Bolsa Família. (CARLEIAL, 2015, p. 209).

As IES que se tornaram verdadeiramente dependentes do programa sentiram o baque e passaram a registrar uma diminuição na procura por seus vestibulares, amargando novamente o crescimento de vagas ociosas. Se até 2014 o Inta facilmente batia recordes de inscritos sob os auspícios do Fies, cuja adesão era bastante simplificada, com as mudanças no programa, anunciadas pelo então Ministro Cid Ferreira Gomes no início de 2015, começaram a surgir os primeiros sinais de saturação.

Mesmo tendo apresentado bons números na campanha de vestibular 2015.1, a IES teve de se posicionar diante do problema causado pelas mudanças no programa, que teve como consequência a desistência de muitos aprovados a se matricularem. Assim como registrado nas IES em todo o Brasil, os alunos responsabilizaram o Inta pelos problemas que surgiram com as mudanças no programa. Após protestos e reclamações nas redes sociais e páginas noticiosas

locais, a IES divulgou nota de esclarecimento em sua página. Com o título de “Mudanças no SisFIES prejudicam alunos em todo o Brasil”, a IES explica as mudanças e termina eximindo-se de culpa, afirmando que “todos estes problemas estão sendo causados pelas novas medidas impostas pelo Governo Federal e fogem da gerência das Instituições de Educação Superior”¹².

Nos meses seguintes, os acadêmicos encontraram bastante dificuldade em aderir ou aditar os contratos no Fies, o que levou muitos a desistirem de suas vagas na faculdade, trancando ou abandonando os cursos. Além da diminuição da quantidade de novas vagas em quase 40% em relação ao ano anterior, as regras, mais rígidas, inviabilizaram a adesão a grande parte dos estudantes.

Com a dificuldade em se aderir ao Fies, outro fantasma surge no cenário: a evasão. Os estudantes interessados em ingressar em um dos cursos de graduação da IES, graças ao problema do Fies, depois de meses de tentativa, percebem que não é mais tão fácil obter o tão sonhado financiamento. O resultado é a perda de estudantes por abandono, trancamento, matrícula institucional e, principalmente, desistência. Somente no Inta, no semestre 2016.1, havia 1.494 estudantes em uma destas quatro categorias, sendo 1.016 desistentes. Quando se analisa a série histórica da evasão de alunos, percebe-se que houve dois picos: um no semestre 2014.1, com 251 estudantes deixando vagas ociosas, e em 2015.1, semestre no qual houve a mencionada “crise do Fies”, quando foi registrada a maior evasão, computando, no total, 261 estudantes. No semestre 2014.2, que separa ambos, houve apenas 60 estudantes classificados em uma dessas categorias.

Outro dado relevante é a lista dos cursos que mais perderam estudantes. No semestre 2015.1, quando houve recorde de perda, os cursos que registraram maior índice de evasão foram os de fisioterapia, enfermagem e arquitetura e urbanismo, cujas mensalidades figuravam entre as mais caras dentre as graduações oferecidas pela instituição.

Além da diminuição de demanda por causa das dificuldades na obtenção do Fies, os atrasos nos repasses dos recursos do programa para as IES também foi apontado pelo Inta como motivo de atrasos de salários de seus profissionais¹³, o que se tornou recorrente nos anos posteriores, especialmente após as eleições de 2016, quando a família à qual a faculdade pertence lançou candidato à disputa pela prefeitura de Sobral, campanha que demandou significativo investimento financeiro.

12 Disponível em <<http://www.inta.edu.br/SouINTA/inta-noticias/mudancas-promovidas-pelo-sisfies-prejudicam-alunos-em-todo-o-brasil>> Acessado em 20 de fevereiro de 2016.

13 Sobral Online. Professores do Centro Universitário Inta reclamam de salários atrasados. Disponível em: <<http://sobralonline.com.br/professores-do-centro-universitario-inta-reclamam-de-salarios-atrasados/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

O REFLEXO SOCIOESPACIAL DO FIES NO DOM EXPEDITO

Se as Faculdades Inta podem ser consideradas o primeiro fator de alteração socioespacial recente do Bairro Dom Expedito, não seria incorreto dizer que isso foi possível justamente devido à grande soma de recursos oriundos do Fies. Quanto mais vagas oferecidas pelo programa, mais investimentos em expansão, mais alunos e maior o fluxo diário no bairro, tendo como consequência o surgimento de um vetor de transformação.

De acordo com a Lei Complementar Nº 56, de 6 de dezembro de 2017, que estabeleceu o novo perímetro urbano de Sobral, o bairro Dom Expedito tem as seguintes delimitações: “começa na ponte Othon de Alencar sobre o Rio Acaraú com a Av. Senador Fernandes Távora, segue por esta até o Rio Oiticica, sobe por este até confrontar com a Rua Espanha, segue por esta até o Rio Acaraú, desce por este até o ponto inicial” (SOBRAL, 2017, p.1).

Se de acordo com o censo de 2000 (IBGE, 2001) a população do bairro chegava a 4.164, com a redução do perímetro promovida com a criação de bairros vizinhos e com o deslocamento de famílias com a venda de antigos imóveis e remoção de áreas de risco através de programas habitacionais desenvolvidos pelo poder público, este número diminuiu para 2.837 habitantes registrados no censo de 2010 (IBGE, 2011). Ou seja, há mais estudantes em movimento pendular diário em direção ao bairro do que a quantidade de moradores.

Como bairro, o Dom Expedito já tem mais de 50 anos de história, iniciada ainda quando era conhecido apenas como “Outro Lado do Rio”, nos idos anos de 1930, com a construção da ponte Othon de Alencar sobre o rio Acaraú (1935)¹⁴. Em 1952 passou oficialmente a ser chamado de Monte Castelo, embora conhecido popularmente como “bairro da Cancela”, e com a autorização, no final daquela década, para que fosse loteada a propriedade da D. Evangelina Sabóia, houve um crescimento acelerado do número de moradores.

Mas aquela área, assim como a outra margem, também foi ocupada pelo gado desde os primórdios de Sobral. Se na margem esquerda o pulsante centro comercial desenvolvia-se em ritmo acelerado, os vizinhos da outra margem mantiveram-se como uma comunidade tradicional, com características, durante muito tempo, tipicamente rurais, que constituiu forte identidade com o rio Acaraú, de onde por décadas retira seu sustento (AGUIAR JÚNIOR, 2005). Mesmo que tenha havido considerável diminuição, até os dias de hoje é possível encontrar canoieiros, pescadores e lavadeiras na margem direita do rio,

14 A construção da ponte pode ser considerada o primeiro fator de histórico de alteração socioespacial do bairro, pois facilitou o fluxo populacional da porção central de Sobral para aquela área.

assim como faziam as gerações anteriores a esta. Outras atividades de destaque eram as olarias, criação de gado de pequeno e grande porte e o artesanato, especialmente a confecção de chapéus de palha, que durante muitos anos foi o principal produto de exportação sobralense. Mas a margem também era local de lazer, com banhistas de toda a cidade divertindo-se nas águas e imediações do rio aos finais de semana, criando mais uma oportunidade de negócio para os moradores, que comercializavam alimentos e bebidas. O bairro era considerado tão fora da área de interesse imobiliário que foi escolhido para a construção da Casa de Repouso Guararapes, unidade manicomial inaugurada em 1974 e descredenciada em 2000 após constantes denúncias de maus tratos dos pacientes. A localização do manicômio tornava claro o perfil de área de segregação do Dom Expedito.

Embora gradativamente as camadas mais pobres tenham ocupado a área, no bairro sempre foi marcante a presença de sítios e casas de veraneio de ricos residentes na outra margem. Contudo, a partir do ano 2000 esta realidade socioespacial começa a ser alterada com a instalação de diversas empresas. Como destacado anteriormente, o primeiro impacto foi causado pelas Faculdades Inta, instalada exatamente no antigo prédio da Casa de Repouso Guararapes. Com o passar dos anos, a IES adquiriu diversos imóveis no entorno, utilizados para sua expansão, mas foi seguida por outros empreendimentos, impulsionados pelo Programa de Desenvolvimento Econômico (Prodecon) da Prefeitura de Sobral, criado através da lei municipal 313 de 2001, na gestão do então prefeito Cid Ferreira Gomes. O Programa tem como objetivo principal atrair empresas para a cidade. Desse modo, segundo o Art. 13 da lei 313 de 26 de junho de 2001:

Constituem operações do fundo Prodecon: I. Aquisição e destinação de terrenos e apoio financeiro à adequação, melhoramentos e instalação da infraestrutura básica na via de acesso ao empreendimento e na implantação de Zonas e Distritos Industriais; II. Concessão de empréstimos às empresas cujos empreendimentos sejam considerados prioritários durante a fase de implantação do projeto e; III. Apoio financeiro às ações aprovadas pelo CDE/Sobral. (SOBRAL, 2001, 1)

Uma das áreas da cidade mais impactadas pelo Prodecon foi justamente o bairro Dom Expedito, onde a prefeitura disponibilizou terrenos para a instalação de diversas empresas, especialmente concessionárias de veículos, um complexo com o North Shopping Sobral, hotel e uma torre comercial, além da Faculdade Luciano Feijão e empresas de menor porte.

A chegada e a expansão de muitas dessas empresas têm feito com que muitos moradores se sintam pressionados a vender suas pro-

priedades, que na maioria dos casos não possui escritura, por valores muito aquém do mercado que não garante a compra de outra propriedade digna na cidade de Sobral. O que se percebe com muita clareza é expansão e a reprodução do capital em um bairro caracterizado pela presença de pessoas carentes que vivem em condições de vida incompatíveis com o crescimento econômico apresentado pelo bairro. Ao lado de faculdade de medicina e de shopping center encontramos casas de taipa, esgotos a céu aberto e pessoas que sobrevivem com uma renda extremamente baixa (FONTENELLE FILHO, 2015, p. 20).

Especificamente no trecho do bairro onde se instalou o Inta, as mudanças mais dramáticas podem ser bem percebidas. O fluxo diário dos estudantes ampliou consideravelmente o movimento na Rua Coronel Antonio Rodrigues Magalhães, onde surgiram diversos pequenos negócios voltados às suas necessidades, como lanchonetes e papelarias, além de ter sido iniciado, embora de forma ainda tímida, um processo de verticalização, com a construção de pequenos condomínios fechados voltados para estudantes e professores que preferem instalarem-se nas proximidades da IES.

É fácil esquecer que o bairro é bem maior do que o entorno da rua que se tornou a principal ligação entre as duas pontes que unem as duas margens do Rio Acaraú. Ao passar pela Rua Coronel Antonio Rodrigues Magalhães, as instalações do atualmente chamado Uninta destacam-se na paisagem, mas basta circular pelas ruas próximas para perceber que as melhores condições de infraestrutura não atingiram a todos os moradores do bairro. Na comunidade conhecida como Várzea Grande, no entorno do Uninta, casebres simples resistem à pressão imobiliária em ruas sem saneamento, com pontos de alagamento e iluminação precária, contrastando com a reluzente fachada da IES.

O aparato de segurança eletrônica e humana que a IES mantém, tanto para a preservação da integridade de seus estudantes, quanto de sua estrutura física, dá a falsa impressão de que os problemas do bairro foram superados. Contudo, se durante a semana o movimento na área da faculdade é bastante considerável, nos finais de semana, especialmente à noite, o local volta a ficar ermo.

O atual movimento no comércio local confere um dinamismo inimaginável há pouco mais de duas décadas, percepção não compartilhada pelos agentes do mercado imobiliário, que muito lucraram com o incremento econômico do bairro antecipando a expansão e adquirindo imóveis a baixo custo quando isso ainda era possível, prática que, segundo Corrêa,

[...] pode ser definida pela localização de uma atividade em um dado local antes que as condições favoráveis tenham sido satisfi-

tas. Trata-se da antecipação à criação de uma oferta significativa de matérias-primas ou de um mercado consumidor de dimensão igual ou superior ao limiar considerado satisfatório para a implantação da atividade. [...] significa reserva de território, significa garantir para o futuro próximo o controle de uma dada organização espacial, garantindo assim as possibilidades, via ampliação do espaço de atuação, de reprodução de suas condições de produção. (2000, p. 39).

Dessa forma, percebe-se que os processos socioespaciais levaram o bairro a uma configuração ainda em processo de transição. Enquanto uma área mais central é mais beneficiada pela pressão exercida pelos empresários que ali se instalaram, criaram-se verdadeiros bolsões de miséria, casos das comunidades conhecidas como Várzea Grande e Gaviões (no entorno do shopping), segregados e sem acesso à plenitude deste desenvolvimento, cujos moradores muitas vezes se veem obrigados a abrir mão de seus lares em busca de melhores condições de vida em outras áreas da cidade, atitude que atende aos interesses dos agentes imobiliários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar, o Fies proporcionou um grande salto na quantidade de vagas na educação superior. Através dos recursos públicos, além de expressivos ganhos às instituições particulares de ensino, permitiu que muitos estudantes pudessem ter acesso a uma graduação.

Além da evidente ampliação do acesso ao ensino superior, o programa impactou nas dinâmicas socioespaciais de diversas regiões, a exemplo do Noroeste do Ceará, onde se localiza Sobral, cujos fluxos entre os municípios menores e a cidade média se intensificaram. Na esteira desta intensificação, surgiram novos vetores de crescimento urbano em Sobral, como é o caso da área localizada imediatamente após a margem direita do Rio Acaraú.

Mas se este desenvolvimento foi ao encontro dos interesses públicos e privados, não contemplou de forma universal as necessidades dos moradores mais antigos e de maiores necessidades básicas. As imediações de grandes empreendimentos econômicos, como o Uninta, que tem a capacidade de exercer pressão sobre o poder público, destoam das áreas ocupadas pelas populações tradicionais, que passam por perceptível processo de segregação e até esquecimento de suas demandas, pois são praticamente invisibilizados pela suntuosidade dos grandes fixos instalados em sua vizinhança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR JÚNIOR, P. R. **A Cidade e o Rio: Produção do espaço urbano em Sobral-Ceará**. Dissertação, Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2005.

AMORIM FILHO, O. Cidades médias do Brasil. **Revista Geografia e Ensino**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 5-35, 1984.

CARLEIAL, Liana Maria da Frota. Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff. **Estudos Avançados On-line** version ISSN 1806-9592. v.29 n.85 São Paulo, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142015008500014>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo Cezar da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (Organizadores). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. Campinas. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 82, p. 37-61 abr., 2003.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p. 197-240.

FERREIRA JR, Amárico; BITTAR, Marisa. Elitismo e exclusão na educação brasileira. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Orgs.). **Políticas públicas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

FONTENELLE FILHO, J. **As Transformações Socioespaciais no Bairro Dom Expedito em Sobral-CE**. Dissertação, Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Sobral, 2015.

FREIRE, Heronilson Pinto; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de. **Expansão dos Serviços de Educação Superior em Sobral: Vida de Relações na Cidade Média**. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/23/25>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.(Brasil). **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.(Brasil). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo 2013**. Resumo técnico da Educação Superior. INEP, 2015. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em 20 fev. 2016.

NOMERIANO, Aline Soares; MOURA, Severina Mártyr Lessa de; DAVANÇO, Sandra Regina. **Expansão do Ensino Superior no Governo Lula da Silva**: Prouni, Reuni e Interiorização das IFES. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/11.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. (Orgs.) **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. São Paulo: Alínea, 2006.

PINHEIRO, Wesley Moreira. Captação X Inclusão: duas faces do financiamento estudantil. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 149, p. 1-13, out., 2013. Disponível em: < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/21089/11710>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

QUINTILIANO, A. B. **Reestruturação socioespacial do Ceará: Estado, política e sociedade**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, 2008.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicas%20recentes.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

SANTOS, D; SANTOS, L. **A reforma universitária do governo Lula: continuidade ou ruptura com o projeto neoliberal? II Jornada Internacional de Políticas Públicas, Mundialização e Estados Nacionais**. São Luís-Maranhão, 23 a 26 de agosto de 2005.

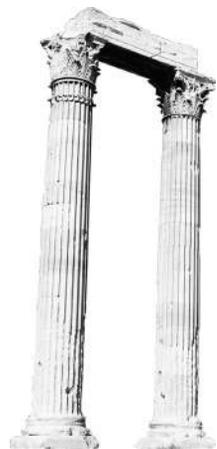
SANTOS, M.. **A Natureza do Espaço: Técnica e tempo**. Razão e emoção 4.ed.. São Paulo: EdUSP,2014

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil. Território e Sociedade no início do século 21**. Rio de Janeiro: Record, 2006, 473 p.

SOBRAL. Câmara Municipal de Sobral. Lei 313/01 | Lei nº 313 de 26 de junho de 2001. Dispõe sobre a criação do fundo de apoio ao programa de desenvolvimento econômico de sobral - fundo PRODECON, e dá outras providências. Disponível em: <https://cm-sobral.jusbrasil.com.br/legislacao/245844/lei-313-01>.

**A expansão do ensino
superior em debate**

SOBRAL.(Cidade). **Lei Complementar Nº 56, de 6 de dez. de 2017.** Altera a delimitação urbana do município de Sobral. Sobral, 2017. Diário Oficial do Município de Sobral, ano 1, n.201 de 06.12.2017.



SOBRE OS AUTORES

Adriana Campani

Possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGS), com doutorado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Pró-reitora Adjunta de Ensino de Graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PROGRAD/UVA). Atualmente é professora adjunta da UVA, onde coordena o Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica no Ensino Superior (OIIIIP) por meio do Acordo de Cooperação entre a UFRJ/UVA, com mais 18 universidades, sendo cinco internacionais. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (GEPPU/UVA) certificado pelo CNPq.

Antônio Adílio Costa da Silva

É Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE-Campus Crateús). Aluno do Mestrado Acadêmico em Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG/UVA).

Antonio Cardoso Façanha

Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia (UECE/1988), Especialização em Nordeste: questão regional e ambiental (UFC/1990), Especialização em Sensoriamento Remoto (UNESP/1991), Mestrado em Geografia (UFPE/1998) e doutorado em Geografia (UFPE/2009). É professor Associado II da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Participa na condição de líder do Grupo de Pesquisa intitulado Grupo de Estudos Regionais e Urbanos [GERUR], vinculado ao CNPq/UFPI e pertence ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia [NUPEG].

Antônio Jerfson Lins de Freitas

Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Docência do Ensino Superior. Aluno do Mestrado Acadêmico em Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG/UVA), com bolsa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

Breno de Abreu Lopes

É Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento Urbano e Regional (GEPPUR/UVA) certificado pelo CNPq. Atuou como bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), participando do projeto: “A ampliação do Ensino Superior nas Cidades Médias Nordestinas e seus rebatimentos no Espaço Urbano e Regional”.

Carlos Jorge Teixeira

É Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento Urbano e Regional (GEPPUR/UVA), certificado pelo CNPq. Atuou como bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), participando do projeto: “A ampliação do Ensino Superior nas Cidades Médias Nordestinas e seus rebatimentos no Espaço Urbano e Regional”.

Ernestina Nogueira Medeiros

É Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento Urbano e Regional (GEPPUR/UVA) certificado pelo CNPq. Atuou como Bolsista de Iniciação Científica no Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica (BPI) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), atuando no projeto “A ampliação do Ensino Superior nas Cidades Médias Nordestinas e seus rebatimentos no Espaço Urbano e Regional”.

Heronilson Pinto Freire

É Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (PROPGeo/UECE). Professor Assistente do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pesquisador do Projeto “A ampliação do Ensino Superior nas Cidades Médias Nordestinas e seus rebatimentos no Espaço Urbano e Regio-

nal.” Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica (BPI) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

Keila Andrade Haiashida

Possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Professora permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/UECE). Atualmente pesquisa espaço, tempo e educação.

Luciana Sá Cunha

É Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento Urbano e Regional (GEPPUR/UVA) certificado pelo CNPq. Atuou como Bolsista de Iniciação Científica no Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica (BPI) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), atuando no projeto “A ampliação do Ensino Superior nas Cidades Médias Nordestinas e seus rebatimentos no Espaço Urbano e Regional”.

Luís Carlos Batista Rodrigues

Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Licenciatura Plena em Letras: Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Especialização em Meio Ambiente pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestrado em Geografia na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente faz parte do grupo de pesquisa intitulado “Grupo de Estudos Regionais e Urbanos” [GERUR], vinculado ao CNPq/UFPI. É professor de Geografia da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Teresina (SEMEC) e da Secretaria Estadual de Educação e Cultura - Piauí (SEDUC), atuando no ensino fundamental e médio. Atuou como professor do quadro provisório do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí.

Luiz Antonio Araújo Gonçalves

É bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), possui mestrado e doutorado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (PROPGeo/UECE). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), onde atua como professor permanente no Mestrado Acadêmico

em Geografia. Membro da Rede Brasileira de Estudos Sobre Comércio e Consumo, ReBECCa. Vice líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento Urbano e Regional – GEPPUR/UVA certificado pelo CNPq.

Maria Cássia de Sá

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (PROPGeo/UECE). Participa como colaboradora do Projeto “A ampliação do Ensino Superior nas Cidades Médias Nordestinas e seus rebatimentos no Espaço Urbano e Regional” no Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica (BPI) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

Maria do Socorro Sousa e Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialista em Gestão de Organizações Sociais (2011), e em Gestão e Docência na Educação Superior (2015). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – GEPPUR/UVA certificado pelo CNPq. Aluna do Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG/UVA)

Naiana Silva do Nascimento

Estudante do Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento Urbano e Regional (GEPPUR/UVA) certificado pelo CNPq. Bolsista de Iniciação Científica no Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica (BPI) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, atuando no projeto “A ampliação do Ensino Superior nas Cidades Médias Nordestinas e seus rebatimentos no Espaço Urbano e Regional”.

Paulina Maria Mendes Parente

Doutora em Ciências da Educação (UFSCar/2016). Graduada em Psicologia (Licenciatura/ UFC /1992), (Bacharelado/UFC/1985), especialista em Metodologia da Pesquisa Social (UVA), mestre em Gestão Educacional (UVA/2003). Professora adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (GEPPU), certificado pelo CNPq, desde 2001 e do Observatório Internacional sobre Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Desenvolve pesquisas sobre Docência, formação de professores e Pedagogia Universitária.

Rejane Maria Gomes da Silva

Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (1990), graduação em Curso Especial de Formação Pedagógica - Licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (2008), Mestrado em Gestão pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002) e doutorado Ciências da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2016). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Diretora Adjunta do Centro de Filosofia, Letras e Educação - CENFLE-UVA. Membro do Observatório Internacional sobre Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe).

Telma Bessa Sales

Possui graduação, mestrado e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Brasil, experiências sociais, memória, cultura, história oral e reestruturação produtiva. Professora Adjunta do Curso de História e professora Permanente do Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG/UVA).

Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

Foi Bolsista Produtividade em Pesquisa no Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica (BPI) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP-2008 - 2018). Graduada e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2007). Realizou Estágio Pós-Doutoral na linha de Pesquisa Dinâmica urbana e regional junto ao Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Geografia da UECE deste de 2007 e Professora Associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), onde atua como professora permanente no Mestrado Acadêmico em Geografia. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento Urbano e Regional – GEPPUR/UVA certificado pelo CNPq. Membro da Rede Brasileira de Estudos Sobre Comércio e Consumo, ReBECCA.



Filiada a



Este livro foi composto em fonte Liberation Serif, impresso no formato 16 x 23 cm, com miolo em papel off set 75 g e capa em supremo 250g, tiragem de 200 exemplares em agosto de 2018.

2018, ano de centenário do movimento que deu origem à reforma universitária em Córdoba, na Argentina, espelhando-se por toda a América Latina, impelida a pensar a universidade voltada às questões endógenas e seus sujeitos. Cem anos depois e esse chamamento continua um desafio cotidiano para a universidade brasileira, pois em muitos casos exime-se do seu papel transformador e permanece como reprodutora de interesses de grupos. Essa coletânea é contagiada por esse chamamento, onde pesquisadores mais experientes e outros iniciantes capturam e discutem características, oportunidades e desafios sobre a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) nas últimas décadas, sobretudo no Nordeste brasileiro.

Financiamento: Apoio:



F U N C A P



CAPES

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-9539-022-5



9 788595 390225