

# **A INTERIORIZAÇÃO RECENTE DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E GRATUITAS DE ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE: EFEITOS E MUDANÇAS**

Relatório de Pesquisa

## **Fundação Joaquim Nabuco**

Patricia Bandeira de Melo (coord.)

Alexandre Zarias

André Luís Santiago Maia

Andresa Lydia da Silva Firmino

Cátia Wanderley Lubambo

Daniel Torban

Darcilene C. Gomes

Ianara Alves de Almeida

Isabella Augusta de C. F. Bastos

Lúcia Maria Góes Moutinho

Luís Henrique Romani de Campos

Magda de Caldas Neto

Nathielly Darcy Ribeiro Araújo

Sidarta Soria

Suzy Luna N. G. Ferreira

Wilson Fusco

# **A INTERIORIZAÇÃO RECENTE DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E GRATUITAS DE ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE: EFEITOS E MUDANÇAS**

## **Relatório de Pesquisa**

Patricia Bandeira de Melo (coord.)

### **Equipe de pesquisa**

Alexandre Zarias (Fundaj)  
Andresa Lydia da Silva Firmino (Fundaj)  
Cátia Wanderley Lubambo (Fundaj)  
Darcilene C. Gomes (Fundaj/UFU)  
Lúcia Maria Góes Moutinho (UFRPE)  
Luís Henrique Romani de Campos (Fundaj)  
Sidartha Soria (UFU)

### **Coordenação da Pesquisa de Campo**

Magda de Caldas Neto (Fundaj)

### **Pesquisadores de Campo**

André Luís Santiago Maia (Fundacentro)  
Wilson Fusco (Fundaj)

### **Bolsistas de Iniciação Científica e Mestrandos**

Daniel Torban  
Isabella Augusta de C. F. Bastos  
Nathielly Darcy Ribeiro Araújo  
Ianara Alves de Almeida  
Suzy Luna N. G. Ferreira

### **Apoio de Pesquisa**

Ivone Aquino de Medeiros

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO: Artigo 1 – A Interiorização Recente das Instituições Públicas e Gratuitas de Ensino Superior no Nordeste: Efeitos e Mudanças – Patricia Bandeira de Melo e Luís Henrique Romani de Campos.....</b>	<b>9</b>
Resumo.....	9
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
A Economia Neoclássica e o Ensino.....	15
A Economia Neoschumpeteriana e o Ensino .....	20
O capital Cultural e o Capital escolar.....	23
Um Breve Relato Histórico .....	29
Procedimentos Metodológicos da Pesquisa de Campo.....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS... À GUISA DE INTRODUÇÃO.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>
<b>Capítulo 1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS DA INTERIORIZAÇÃO .....</b>	<b>42</b>
<b>Artigo 2 – Notas sobre a Política de Educação Superior dos Governos Brasileiros da Década de 2000 – Sidartha Soria e Darcilene C. Gomes .....</b>	<b>43</b>
Resumo.....	43
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>44</b>
Breve Histórico de Evolução do Sistema de Ensino Superior Brasileiro .....	45
O Contexto Político-econômico nos Anos 2000: o Novo Desenvolvimento .....	47
A Influência do Contexto Internacional sobre a Reforma do Ensino Superior .....	49
O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 2000 .....	52
Para uma Análise do Sentido Tomado pelo Ensino Superior nos Anos 2000 .....	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>63</b>
<b>Artigo 3 – A Interiorização das Universidades Públicas em Pernambuco: Opiniões sobre a Institucionalização e seus Impactos – Cátia Wanderley Lubambo e Isabella Augusta de C. F. Bastos .....</b>	<b>65</b>
Resumo.....	65
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>66</b>
Considerações Teóricas .....	68
A Pesquisa: Instrumentos de Coleta e Análise .....	73

Discussão dos Resultados.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	93

**Artigo 4 – As Práticas de Cooperação, Aprendizagem e Inovação da Unidade Acadêmica de Garanhuns no APL de Leite e Derivados – Andresa Lydia da Silva**

<i>Firmino, Luís Henrique Romani de Campos e Lúcia Maria Góes Moutinho.....</i>	<b>95</b>
Resumo.....	95
INTRODUÇÃO .....	95
Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais: Cooperação, Aprendizagem e Inovação.....	97
A Universidade e o ASPIL.....	100
Unidade Acadêmica de Garanhuns .....	101
Arranjo Produtivo Local de Leite e Derivados de Garanhuns.....	102
Metodologia.....	104
Resultados e Discussão .....	107
<i>Cooperação.....</i>	107
<i>Aprendizagem .....</i>	110
<i>Inovação .....</i>	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	115

**Capítulo 2 QUEM SÃO OS DISCENTES E DOCENTES DA NOVA GERAÇÃO ..... 117**

<b>Artigo 5 – Perfil Socioeconômico do Corpo Discente da Interiorização das Universidades Federais do Nordeste – Andresa Lydia da Silva Firmino e Luís Henrique Romani de Campos .....</b>	<b>117</b>
Resumo.....	117
INTRODUÇÃO .....	118
Metodologia.....	122
<i>Coleta de dados.....</i>	122
<i>Procedimentos de amostragem .....</i>	124
<i>Análise dos dados.....</i>	124
Retrato Socioeconômico dos Estudantes da Interiorização .....	125
<i>Idade e gênero.....</i>	125
<i>Raça/Cor .....</i>	128

<i>Escolaridade dos pais</i> .....	130
<i>Antecedentes escolares dos estudantes</i> .....	131
<i>Renda familiar</i> .....	132
<i>Situação conjugal e número de filhos</i> .....	133
<i>Procedências dos Estudantes (migração e moradia)</i> .....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	137

**Artigo 6 – Geração REUNI: Quem São e o que Pensam os Docentes das IFEs**

<b>Interiorizadas na Região Nordeste – Darcilene C. Gomes e Sidartha Soria</b> .....	<b>139</b>
Resumo.....	139
INTRODUÇÃO .....	140
Perfil Socioeconômico .....	142
Carreira.....	149
Condições de Trabalho.....	156
Participação Associativa e Perfil do Associativismo.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	166

**Capítulo 3 A INCLUSÃO DO INTERIOR NORDESTINO NO ENSINO SUPERIOR ..... 169**

**Artigo 7 – A Expansão da Educação Superior no Brasil: como anda o Processo de Inclusão no Centro Acadêmico do Agreste em Pernambuco – Ianara Alves de**

<i>Almeida e Cátia Wanderley Lubambo</i> .....	169
Resumo.....	169
INTRODUÇÃO .....	170
Caruaru, Berço da Interiorização no Agreste Pernambucano .....	172
A Criação do Centro Acadêmico do Agreste .....	176
Educação como Política Pública.....	179
Políticas e Legislação Vigentes de Educação Inclusiva no Ensino Superior .....	185
Gestão Administrativa: Acesso, Circulação e Usabilidade dos Ambientes Físicos no Campus do Agreste .....	189
<i>Acesso</i> .....	192
<i>Circulação</i> .....	196
<i>Usabilidade</i> .....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206

REFERÊNCIAS.....	208
<b>Artigo 8 – Mudança de <i>Habitus</i>: os Jovens e a Universidade Pública no Interior do Nordeste</b> - <i>Patricia Bandeira de Melo, Luís Henrique Romani de Campos, Alexandre Zarias e Suzy Luna N. G. Ferreira</i> .....	<b>211</b>
Resumo.....	211
INTRODUÇÃO .....	212
Metodologia da Pesquisa e Referencial Teórico.....	214
Mudança de <i>Habitus</i> : os Jovens do Interior Vão à Universidade .....	219
Um Hiato Preciso: o <i>Habitus</i> e a Perspectiva de uma Nova Moral .....	226
“Sem Graduação não se é Ninguém” .....	230
Fixação na Cidade e Evasão.....	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
REFERÊNCIAS.....	239
<b>Artigo 9 – Da Periferia à Universidade: Sucesso Escolar e Qualidade de Vida de Jovens de Classe Popular</b> – <i>Patricia Bandeira de Melo e Nathielly Darcy Ribeiro Araújo</i> .....	<b>241</b>
Resumo.....	241
INTRODUÇÃO .....	242
Procedimentos Metodológicos .....	244
<i>Habitus</i> , Reprodução e Capital Cultural .....	247
Sucesso Escolar, Sistema de Ensino e Diploma.....	252
A Reconstrução das Trajetórias de Vida .....	254
<i>Os caminhos de dois jovens do interior</i> .....	254
<i>O percurso de Doutor David</i> .....	259
O <i>Habitus</i> , o Gosto e a Reprodução Cultural: as Mudanças na Vida de David .....	264
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	268
REFERÊNCIAS.....	269
<b>CONCLUSÃO: Artigo 10 – A Interiorização das Universidades Públicas Federais:</b>	
<b>Palavras finais</b> – <i>Patricia Bandeira de Melo</i> .....	<b>271</b>
Resumo.....	271
INTRODUÇÃO, À GUISA DE CONCLUSÃO.....	271
A Interiorização das Universidades Federais para os Docentes.....	274

A Interiorização para os Discentes .....	274
Por fim: a Interiorização para os Egressos .....	276
REFERÊNCIAS.....	277
<b>ANEXOS.....</b>	<b>279</b>
<b>Anexo I:</b> Roteiros para o projeto: A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças – questionário alunos .....	279
<b>Anexo II:</b> Questionário egressos .....	288
<b>Anexo III:</b> Questionário docentes.....	292
<b>Anexo IV:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (1) para o subprojeto: As práticas de cooperação, aprendizagem e inovação da Unidade Acadêmica de Garanhuns no APL de Leite e Derivados de Garanhuns-PE .....	298
<b>Anexo V:</b> Roteiros para subprojeto: As práticas de cooperação, aprendizagem e inovação da Unidade Acadêmica de Garanhuns no APL de Leite e Derivados de Garanhuns-PE – Roteiro de entrevista: professores UAG/UFPE.....	300
<b>Anexo VI:</b> Roteiro de entrevista: Atores Institucionais do APL de Leite e Derivados de Garanhuns.....	302
<b>Anexo VII:</b> Roteiro de entrevista: Produtores de Leite, Laticínios, Associações, Cooperativas, Sindicatos de Produtores.....	304
<b>Anexo VIII:</b> Roteiros para subprojeto: A Interiorização das Universidades Públicas em Pernambuco: Opiniões sobre a Institucionalização e seus Impactos – Roteiro para Entrevista com Atores Locais nos Municípios .....	307
<b>Anexo IX:</b> Roteiro para Entrevista com Dirigentes Locais de Universidades .....	308
<b>Anexo X:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2) para o subprojeto: Sucesso escolar no interior de Pernambuco: a importância do curso superior gratuito na mudança da qualidade de vida .....	309
<b>Anexo XI:</b> Roteiros para subprojeto: Sucesso escolar no interior de Pernambuco: a importância do curso superior gratuito na mudança da qualidade de vida – questionário .....	310
<b>Anexo XII:</b> Roteiro de entrevista .....	313
<b>Anexo XIII:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (3) para o subprojeto: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: os desafios do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE (2009-2012)” .....	316
<b>Anexo XIV:</b> Roteiro de entrevista semiestruturada – coord. núcleos .....	317



**Anexo XV:** Roteiro de questionário – acessibilidade arquitetônica..... 318



# INTRODUÇÃO

## Artigo 1: A Interiorização Recente das Instituições Públicas e Gratuitas de Ensino Superior no Nordeste: Efeitos e Mudanças

---

Patricia Bandeira de Melo<sup>1</sup>

Luís Henrique Romani de Campos<sup>2</sup>

### Resumo

Em que bases teóricas é possível pensar o processo recente de interiorização das instituições públicas de ensino superior no Brasil? Essa é a pergunta que este artigo pretende discutir, esboçando o arcabouço teórico-metodológico que estruturou a pesquisa *A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças*, explorada nos artigos que compõem este relatório. Resultante de um trabalho multidisciplinar, o estudo tem matizes econômicas e sociológicas, abordando tanto aspectos da teoria econômica neoclássica como da visão neoschumpeteriana, em seu aspecto econômico, além de questões como o capital cultural e escolar, na sua abordagem sociológica, e também de outras dimensões das ciências sociais. Neste sentido, o texto também faz a apresentação dos demais artigos que compõem o trabalho, responsáveis pela trajetória complexa entre campos de conhecimento das ciências sociais. O objetivo aqui é de indicar algumas formas de apreensão do objeto da pesquisa que será aprofundado nos vários textos que compõem o estudo.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino superior. Interiorização. Ciências sociais.

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia, pesquisadora associada da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Professora do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS/Fundaj).

<sup>2</sup> Doutor em Economia, pesquisador titular da Fundaj.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão preliminar que mostre alguns aspectos do debate teórico e do embasamento das principais diretrizes metodológicas adotadas na pesquisa *A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças*<sup>3</sup>. O mote da pesquisa partiu da necessidade e da importância de se investigar o processo de abertura de novos *campi* no interior do Nordeste. A pesquisa foi pensada em uma abordagem multidisciplinar que não a limitasse a uma medição e avaliação de política pública. Tal escolha resultou em uma equipe também multidisciplinar composta por demógrafos, sociólogos, cientistas políticos, economistas e estatísticos. Isso desencadeou a utilização de procedimentos quantitativos e qualitativos. No estudo piloto de Pernambuco a pesquisa envolveu quatro momentos de coleta primária de informações, enquanto que nos demais estados houve simplificação, reduzindo-se o procedimento a dois momentos, excluindo-se a realização de grupos focais e entrevistas com lideranças municipais. O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar impactos e mudanças provocadas pela inserção das universidades públicas e gratuitas nas áreas de influência dos municípios que recebem os novos *campi*.

Entre 1808 e 2002, havia no Brasil 148 *campi*, atendendo a 114 municípios. A expansão da Rede Federal de Educação Superior começou em 2003 com o projeto de interiorização dos *campi* das universidades públicas federais. O número de municípios beneficiados com a presença das universidades passou de 114, em 2003, para 237 até o final de 2011. Desde o início do processo de expansão, foram criadas 14 universidades e mais 126 *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. Do total de *campi* criados, 42 foram no Nordeste, conforme tabela 1 a seguir:

---

<sup>3</sup> O projeto resultou do trabalho de uma equipe de pesquisadores das Coordenações Gerais de Estudos Econômicos e Populacionais e de Estudos Sociais e Culturais. Também colaboraram com o estudo mestrands e bolsistas de iniciação científica, que realizaram os seus estudos como subproduto da pesquisa coordenada no âmbito da Fundação Joaquim Nabuco. O anteprojeto de pesquisa foi inicialmente coordenado por Luís Henrique Romani de Campos e, em seguida, por Patricia Bandeira de Melo. Prevista para se estender para os estados do Norte e Nordeste, em virtude de dificuldades operacionais, a pesquisa foi redimensionada, ficando afeita ao Nordeste, com ênfase no estado de Pernambuco.

**TABELA 1 – Cenário da interiorização em 2010**

ESTADOS	Alagoas	Bahia	Ceará	Maranhão	Paraíba	Pernambuco	Piauí	Rio G. do Norte	Sergipe
Nº DE CAMPI									
Pré- existentes	02	02	04	05	07	02	02	04	01
Criados (2003/2010)	06	07	04	03	05	06	04	05	02
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>09</b>	<b>08</b>	<b>08</b>	<b>12</b>	<b>08</b>	<b>06</b>	<b>09</b>	<b>03</b>

Fonte: Ministério da Educação < <http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/S>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

É preciso considerar que mudanças nas Políticas Públicas da Educação Superior (PPES) trazem consigo impactos diversos, que vão da economia à organização social e políticas locais. Primeiro, é necessário dar uma informação preliminar e fundamental: somente no Nordeste, após 2003, os novos *campi* foram instalados em 28 municípios. Partindo-se do princípio que esse processo de expansão se dá com base em determinada concepção de educação superior, isto significa que, dentre as possibilidades de diversificação das categorias acadêmicas existentes (Universidades, Centros Universitários e Faculdades), há, na gestão inaugurada a partir de 2003, um claro privilégio ao modelo “universidade” tanto no projeto de interiorização quanto no aumento de vagas nos *campi* existentes.

Tanto pela tradição acadêmica quanto pelo diploma legal atual (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, SINAES de 2004 e Decreto Ponte, nº 5773 de 2006,) as distinções entre as três categorias de organização acadêmica privilegiam o modelo universitário como aquele que tem por competência e obrigação realizar ensino, pesquisa e extensão, o que exige alto nível de titulação docente e gestão com maior engajamento social, considerando não apenas a relação entre mercado e universidade. Isso amplia as possibilidades de impactos provocados por variações que vão desde os custos diretos – afinal doutores têm uma remuneração maior do que graduados – até as relações da gestão com o entorno. Há impactos potenciais provocados pelas ações de pesquisa e extensão, além das questões relativas ao ensino e mercado de trabalho.

Nesse sentido, vale ressaltar que a categoria profissional dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) é uma das poucas que possui isonomia

salarial em todo o território nacional. É assim, relevante a suposição de impacto que esse corpo funcional deve provocar em determinado território, o que varia em função das características da gestão e do próprio lugar em que se insere. Considerando-se os investimentos diretos que o Estado, como mantenedor, pode realizar numa determinada Instituição de Ensino Superior (IES), tem-se uma ideia aproximada das mudanças potenciais que a instalação de uma instituição de ensino superior ou de um *campus* pode causar em cidades interioranas do Nordeste.

Essas foram as hipóteses das quais partimos, considerando ainda que os impactos abrangem não apenas o município contemplado, mas toda a sua área de influência (considerando a definição proposta pelo IBGE). A amplitude do espectro desses impactos nos obrigou, contudo, a privilegiar alguns aspectos para delimitar o escopo da pesquisa, fazendo perpassar por todos eles o objetivo de avaliar as mudanças ocorridas após a implantação do *campus* em determinado território.

Por se tratar de um trabalho que envolve impactos de uma política pública com nítido caráter de redistribuição espacial de recursos, o ponto inicial da discussão está na questão das disparidades regionais existentes no Brasil. São fartas as evidências de que a riqueza e a renda concentram-se no eixo Sudeste e Sul do país em detrimento, principalmente, do Norte e Nordeste. Como sujeitos sociais, os pesquisadores mantêm com a cultura uma relação de familiaridade. Isso significa que parece natural quando, num período da história, determinadas questões sociais são lançadas como problemas sociais enquanto outras são relegadas ou tratadas de modo secundário.

Nesta pesquisa, evidenciou-se a relevância do tema capital escolar no contexto de precariedade da região Nordeste e da sua relevância para o desenvolvimento local. Muito deste debate tem origem em autores da economia neoclássica, mais especificamente a corrente que trata a questão do “capital humano”<sup>4</sup> como um ponto chave para o crescimento econômico de longo prazo. Contudo, a pesquisa extrapola essa visão, que reduz a importância do ensino apenas ao aumento da produtividade do trabalho.

Como afirma Bourdieu (1999, p. 205), “[...] a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a

---

<sup>4</sup> Em geral, mede-se o capital humano pelo nível de escolaridade médio de uma determinada localidade, mesmo o conceito englobando também o treinamento específico para o trabalho. Isto porque não são disponíveis dados estatísticos sobre o estoque de treinamento para o trabalho que as pessoas possuem.

comunicação”. Com isso, surge como algo dado acreditar que a aprendizagem escolar é um instrumento de integração das sociedades, em nível moral, cultural e econômico. Esta “programação” pela qual passa o indivíduo torna um grupo de pessoas de uma época da sociedade predispostos a manter conexões cúmplices de formas de pensar com outros com os quais compartilha os esquemas de pensamento. Assim, a educação é fortemente entrelaçada às possibilidades de mudança social, por sua capacidade de preparar os indivíduos para os movimentos necessários para as mudanças.

A constituição recente do processo de interiorização do ensino superior no Brasil nos levou a identificar que teorias, naquelas circunstâncias, lançariam luz sobre a política pública em andamento. Não é o objetivo aqui debater todas as possíveis correntes teóricas que seriam capazes de explicar o problema, mas sim apresentar sucintamente o percurso teórico-metodológico que realizamos para adentrar o objeto de pesquisa. É preciso que fique claro que, se há consenso contemporâneo sobre a relevância da educação e da pesquisa para o desenvolvimento, não há uma submissão a uma forma de pensar acerca do tema, pois cada indivíduo possui certa soberania mental para analisar o objeto ao qual se predispõe a estudar. Embora Max Weber defenda a neutralidade axiológica das ciências sociais como um imperativo categórico, ele percebe que o pesquisador escolhe o objeto a ser pesquisado, logo, já parte de uma opção valorativa sobre que objeto no mundo merece ser estudado.

Dito isso, passemos a avaliar alguns referenciais teóricos existentes para pensar a questão de nossa pesquisa. Os mais recentes modelos de cunho neoclássico, que melhoraram sua capacidade para explicar a dinâmica do crescimento econômico, colocam o conhecimento como o papel central da análise. Também conhecidos como modelos de crescimento endógeno, explicam a possibilidade de episódios de rápido crescimento econômico em certas regiões no fato de parte do conhecimento ser um bem público. Isso permite a existência de retornos crescentes à escala naquelas regiões onde a produção do conhecimento é mais intensa. A presença de retornos crescentes permite, por sua vez, a redução dos custos e a economia de recursos naturais, ampliando a capacidade competitiva da região (ROMER, 2001).

A incorporação das teorias do crescimento endógeno ao arcabouço neoclássico dá origem à Nova Geografia Econômica<sup>5</sup>. Os modelos desta corrente tentam mostrar em que circunstâncias uma determinada região pode apresentar surtos de crescimento e, conseqüentemente, de aglomeração de atividades produtivas e de pessoas e em que situações podem ocorrer o inverso (FUJITA *et al.*, 1999). Nesses, o papel central está no conceito de externalidades, onde a capacitação da força de trabalho, o ensino e a pesquisa estão incluídas. Por se tratar de um bem público, mesmo os economistas de corte liberal defendem a ideia de que o Estado deve intervir, apoiando a pesquisa a partir de editais. Ocorre que esse tipo de intervenção no Brasil gera um aumento das disparidades existentes, pois as regiões possuem oferta do ensino superior e de institutos de pesquisa muito desigual.

Outro argumento neoclássico importante para a questão do ensino superior é a teoria do capital humano. A partir do conceito de função de produção onde a produtividade do trabalho depende do nível de conhecimento formal conclui-se que o ensino interfere na competitividade das empresas e também no nível salarial dos trabalhadores. Logo, um sistema de ensino de bom nível e com acesso a todas as pessoas pode conduzir ao crescimento econômico com melhor distribuição de renda. O crescimento econômico seria conseguido pelo aumento geral da produtividade do trabalho e a distribuição de renda pela redução das diferenças de rendimento do trabalho, já que a produtividade estará alta em todos os estratos sociais.

Em parte, a justificação da interiorização das universidades federais pode vir da economia neoclássica. Isso porque o discurso predominante desse processo é dar acesso à universidade aos jovens que não possuem recursos financeiros para se deslocar aos grandes centros urbanos e realizarem seus cursos superiores, abrindo chances para melhorar as condições de emprego e renda. Uma maior oferta de trabalhadores qualificados estimulará a atividade econômica no interior, gerando os empregos para esses jovens. Ao mesmo tempo, a maior qualificação implica maior produtividade do trabalho e, conseqüentemente, maiores salários. Logo, a justificativa é tipicamente uma

---

<sup>5</sup> Há um rico debate sobre a divisão dos campos de disciplina, e um particularmente interessante sobre geografia e economia. Há uma compreensão de que os geógrafos se limitam à análise do espaço, dando pouca atenção às fronteiras políticas ou administrativas, enquanto os economistas observam os fluxos entre os espaços e a natureza quantitativa desses escoamentos. No meio disso, há uma luta para anexar a ideia de *região* a um ou outro campo científico – geografia e economia. Como também na ciência há hierarquias, este debate com certeza influencia a aceitação da capacidade explicativa de uma ou de outra corrente teórica (BOURDIEU, 2004).

que olha o lado da oferta de recursos, ou seja, a melhoria da oferta de trabalhadores seria importante para alavancar o processo de desenvolvimento e atração de investimentos.

Encarar o processo de abertura de novos cursos de ensino superior pelo Governo Federal no interior do Brasil a partir deste prisma teórico implica em analisar quantitativos de mão de obra gerada, do nível médio de escolaridade e do PIB das regiões atendidas pelos novos *campi*. Tais informações são realmente muito relevantes para a análise da qualidade de vida da população, no entanto, não encerram todos os efeitos e mudanças que podem ser gerados com a abertura de *campi* universitários em cidades do interior.

Tal constatação mostra a necessidade de se trabalhar com conceitos teóricos distintos da Nova Geografia Econômica. Desse modo, apesar da teoria neoclássica prestar-se para justificar a abertura dos *campi* e para nortear uma análise de impacto básica, ela não dá conta de todas as matizes engendradas em um processo complexo, como o de expansão territorial do ensino superior, particularmente em questões de cunho sociológico de mudança social.

A escolha adotada, então, é tratar a questão sob diversos prismas teóricos, onde se destacam a própria Nova Geografia Econômica de corte neoclássico, a abordagem neoschumpeteriana da inovação e a abordagem sociológica do capital cultural e escolar como parte do referencial teórico da pesquisa. Deste modo, o presente artigo subdivide-se em mais cinco seções além da presente introdução. Na próxima seção são tratados pontos teóricos da teoria econômica neoclássica. A seguir detalham-se aspectos da visão neoschumpeteriana. A seção posterior aborda o capital cultural e escolar e a última seção discute alguns procedimentos metodológicos adotados neste estudo e apresenta os demais artigos que resultaram desta pesquisa.

## **A Economia Neoclássica e o Ensino**

Marshall (1985), em *Princípios de Economia*, trata de analisar os motivos pelos quais a atividade econômica não era homogeneamente dividida no espaço e concebe o conceito de “Distrito Industrial”. Esse conceito é ponto de partida para as diversas correntes da geografia econômica. O autor escreve na Inglaterra da virada do século

XIX para o século XX. Suas análises são, portanto, anteriores ao fordismo e toyotismo. O poder teórico de seus posicionamentos está nas primeiras incorporações de conceitos como externalidade e bem público.

À pergunta implícita do por que a renda não se distribui uniformemente entre as pessoas e entre as regiões está a resposta que imputa às diferenças nas produtividades marginais. Em sua visão teórica a remuneração dos fatores é dada, em situações de equilíbrio, pela produtividade marginal do respectivo fator. Assim, um trabalhador recebe salário que se iguala ao acréscimo de valor que o mesmo agrega ao processo produtivo. Na questão geográfica a decisão de localização pelas empresas (naquela época, ainda confundidas com empresários individuais) se dará pela comparação entre os valores capazes de serem produzidos naquela região e seus custos.

Ao tratar da organização industrial, e conseqüentemente da questão da localização, Marshall (1985) abre os estudos abordando dois aspectos sociais: i) a saúde e ii) a educação. Sua preocupação nos breves capítulos é mostrar como a produtividade dos trabalhadores depende das questões de saúde e de educação. Problemas de saúde pública podem gerar altos índices de absenteísmo e baixa produtividade, que por sua vez reduzem o rendimento tanto de trabalhadores quanto de empresários. Assim, a saúde é um bem público, que deve ser suprido pelo Estado, ou seja, mesmo em sua concepção liberal da economia existem espaços para a intervenção governamental.

Na análise da educação, Marshall (1985) detalha as várias formas como o ensino pode interagir com a produção. Mas vai mais além. Argumenta que o ensino formal de qualidade e universalizado evita o maior desperdício que uma nação pode ter. O de não conseguir revelar os seus gênios, que por uma questão probabilística são mais numerosos nas classes de menor renda.

O antigo<sup>6</sup> sistema de aprendizado não se adapta às condições da vida moderna e caiu em desuso. [...] Nos últimos anos, os industriais mais capazes lançaram a moda de fazer seus filhos trabalhar sucessivamente em todas as etapas do trabalho da fábrica que mais tarde virão a dirigir. [...] A verdade é que um rapaz, de capacidade mental comum, sairia confuso de uma tentativa dessas. (MARSHALL, 1985, p.187). Podemos concluir, portanto, que não se pode medir as vantagens de consagrar fundos públicos e particulares para a educação do povo apenas pelos seus frutos diretos. Até

---

<sup>6</sup> Marshall está se referindo ao sistema educacional do século XIX baseado em ensino formal para uma pequena parcela da população que vive no estrato superior e ao ensino prático para o restante da população.



mesmo como uma aplicação de capital, é vantajoso dar às massas maiores oportunidades do que as que possuem atualmente, pois é por esse meio que todos aqueles que morreriam desconhecidos terão o impulso necessário de fazer brotar suas aptidões latentes. E o valor econômico de um único gênio industrial é suficiente para cobrir as despesas de educação de toda uma cidade... (MARSHALL, 1985, p.191).

O argumento que se perpetuou nos seus seguidores, nos manuais de economia e, conseqüentemente, no desenho de políticas públicas é o de que o ensino formal aumenta a capacidade cognitiva dos trabalhadores tendo reflexos na sua produtividade do trabalho. Tal visão leva à maior importância a sistemas de ensino técnico e de reprodução do conhecimento e a menor importância a sistemas de ensino focados na independência intelectual dos alunos.

Bourdieu (1999), ao tratar do papel da educação na reprodução cultural e na reprodução social, mostra que o sistema educacional<sup>7</sup> cumpre o papel de manter a estrutura de distribuição do capital cultural, deixando-o ao sabor das leis de mercado. Destaca ainda que esse mesmo sistema de ensino é capaz de identificar nas camadas inferiores capacidades diferenciadas e permitir a elas a ascensão social. Mostra também que essas ascensões individuais e atomísticas não desconfiguram o papel da manutenção da estrutura de distribuição do capital cultural<sup>8</sup>, mas sim, as compatibilizam com um ambiente democrático. Podemos afirmar, então, que a percepção de Bourdieu sobre o atual sistema educacional é compatível com a importância da universalização destacada por Marshall (proposta para realidade anterior do sistema educacional) e, ao mesmo tempo, não rompe com o sistema econômico vigente, que necessita de diferentes capacidades e capacitações para sua estabilidade.

A defesa da oferta da educação pelo Estado com base no argumento neoclássico se sustenta no conceito de externalidade. Uma externalidade é um fato que altera a estrutura de custos de uma empresa sem que a mesma possa interagir com um sistema de preços. A externalidade também pode interagir com as preferências e o bem estar das pessoas, novamente, sem um sistema de preços. A educação gera externalidades por vários motivos: i) o conhecimento é um bem não excludente; ii) o saber formal facilita a

---

<sup>7</sup> Aqui estamos falando do sistema de ensino do século XX, já desenhado em moldes universais.

<sup>8</sup> Esta perspectiva teórica será detalhada no tópico pertinente, mais adiante.

codificação do conhecimento tácito e iii) o saber formal amplia a capacidade de trabalho das pessoas.

A terceira fonte de externalidade da educação também está ligada a esforços de capacitação e treinamento de mão-de-obra. Individualmente os empresários não possuem muitos incentivos em qualificar sua mão-de-obra, mas coletivamente todos se beneficiam de uma maior oferta de trabalhadores qualificados. Os constantes avanços tecnológicos têm ampliado a importância do saber formal, pois, cada vez mais a interface do homem com a máquina ocorre por mecanismos computacionais. Desta forma, se o Estado suprir as carências de formação de pessoas conseguirá que toda a coletividade (pessoas e empresas) seja beneficiada.

Um dos motivos que Marshall (1985) aponta para que certas regiões atraiam mais investimentos está no fato de que em algumas ocorre algo como se o saber pairasse no ar, sendo difundido de pai para filho, em rodas de amigos etc. Esse tipo de saber pode ser chamado de conhecimento tácito, que é adquirido pela experiência e pela repetição de ações. Em uma sociedade com maior escolaridade é mais comum e fácil transformar este conhecimento tácito em codificado. Em nível empresarial essa prática chega ao seu ápice moderno pela implantação de círculos de qualidade ou de certificações de qualidade (de produto ou serviços). Para que uma empresa obtenha certificações de qualidade e com isso consiga mais respeito no mercado é preciso que até as ações mais simples da empresa estejam codificadas em manuais, de maneira tal que simplifique a qualquer um apropriar-se da função, se a mesma tiver a pessoa substituída. Em outros termos, a educação pode ajudar na melhoria da qualidade, trazer ganhos de produtividade ao simplificar a substituição de pessoas em funções, e permitir mapear pontos frágeis nas práticas produtivas. Cumpre destacar que o ensino formal, ao facilitar a codificação e decodificação do conhecimento tácito permite a intensificação da expropriação do saber individual pelo capital e amplia as possibilidades de acumulação do capital, já que se dilui a importância de competências individuais apreendidas pela experiência.

Os modelos de crescimento endógeno que são capazes de explicar a concentração geográfica das atividades econômicas lidam com a não exclusão do conhecimento. Por exemplo, certo teorema matemático pode ser usado para projetar um edifício e ao mesmo tempo um novo tomógrafo ou uma nova técnica de filmagem.

Como o ensino formal repassa aos indivíduos uma bagagem que os permite conseguir avanços e inovações, uma sociedade com mais escolaridade tende a apresentar maiores níveis de crescimento econômico, dada sua maior capacidade em criar novos produtos, técnicas, serviços etc.

A teoria neoclássica centra sua análise do ensino com base no conhecimento e na capacidade das universidades em difundirem este conhecimento, principalmente, preparando jovens para o mercado de trabalho. Rutten *et al.* (2003) mostram que, na Europa, o entendimento focado no mercado está reduzindo os fundos públicos para a manutenção de universidades, o que está levando à ampliação de empresas privadas neste mercado, impondo ainda mais a lógica capitalista. Por essa lógica, a oferta de ensino é concentrada nas demandas de curto prazo, o que não necessariamente pode levar a melhores decisões sociais. A busca por fundos está fazendo com que estes centros tentem fazer transferência de conhecimento além da simples formação de mão de obra, principalmente com parques tecnológicos. Ou seja, em um ambiente de oferta de ensino superior pelo mercado a tendência natural é que se enfoque a atuação apenas no ensino de profissões com salários mais elevados, restringindo, sobremaneira, os impactos das universidades sobre as regiões.

Winters (2011) afirma que o aumento do estoque do capital humano aumenta a qualidade de vida por três vias: i) a externalidade gerada pelo capital humano eleva a produtividade e os salários; ii) estoques de capital elevado atraem imigrantes com alto capital humano; iii) a atração de população com qualificação eleva o valor da infraestrutura urbana, facilitando a oferta de mais infraestrutura. Em um esforço econométrico, o autor conclui que:

[...] the interpretation is that colleges and universities improve the quality of life in their local areas and about 26% of this effect comes from increasing the local human stock. The rest comes from the additional consumption amenities that colleges and universities facilitate (WINTERS, 2011, p. 449).

Conforme será mais detalhado em artigo integrante desta pesquisa, o Brasil também tem a oferta de ensino superior concentrada em empresas privadas. Como a renda e a produção não são homogeneamente distribuídas no espaço, há também a concentração da oferta de ensino superior. Assim, o início do século XXI é marcado por grandes extensões territoriais onde a oferta de ensino superior é muitas vezes menor do

que a população alvo. Isso gera, então, um círculo vicioso, pois regiões mais pobres não possuem populações bem escolarizadas, diminuindo sua atratividade para investimentos.

Pela ótica neoclássica, a inserção de *campi* de universidades federais em cidades polo no interior do Brasil é capaz de quebrar este ciclo vicioso. Por um lado, amplia-se a oferta qualificada de trabalhadores em locais de menores salários e, por outro, estimula-se a demanda local com a implantação dos *campi* com recursos públicos. Avaliar a interiorização sobre este prisma teórico leva à necessidade de ter um quantitativo de mão de obra treinada, uma estimativa da fixação de pessoas na região e uma estimativa do aumento do fluxo de renda provocado pela entrada da universidade na cidade.

Alguns estudos realizados no Brasil adotam a técnica de matriz insumo-produto para estimar este fluxo. Esta técnica é condizente com a noção da economia neoclássica de equilíbrio geral e permite analisar os efeitos secundários de um aumento de renda. Por exemplo, a construção de um novo *campus* gera efeitos diretos sobre a construtora contratada e indiretos sobre toda a sua cadeia de suprimentos e nível de emprego do município.

## **A Economia Neoschumpeteriana e o Ensino**

Schumpeter mostrou ao longo de sua obra que, ao contrário do que os neoclássicos demonstravam, a economia não apresenta situações de equilíbrio geral, ou seja, situações onde oferta e demanda se igualam em todos os mercados simultaneamente. Pelo contrário, o desequilíbrio é a principal característica do sistema capitalista e o que o faz um sistema em movimento. O desequilíbrio é desencadeado pela inovação, que é buscada por empresas e empreendedores na luta por lucros extraordinários. As inovações podem ser de redução de custos e/ou melhora de produtos ou até mesmo o lançamento de novos produtos e serviços.

O termo cunhado por Schumpeter para este processo é o de “destruição criativa”, ou seja, o surgimento de novas tecnologias, produtos e processos, ao mesmo tempo em que é uma criação de algo novo, é a destruição de tecnologias, produtos e processos antigos. A incorporação deste entendimento à práxis econômica molda a atuação de empresas e gestores públicos. A aproximação das empresas às universidades, aos

Centros de Pesquisa e até a incorporação da pesquisa dentro das empresas passa a ser a prática estratégica típica das grandes corporações empreendedoras, a maioria ganhando portes multinacionais. Concomitantemente, políticas públicas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação passam a fazer parte das agendas governamentais.

Isso explica um papel explícito das universidades: o de fornecer pesquisas básicas e aplicadas, que são repassadas às empresas de forma direta (quando existem convênios e pesquisa conjunta) ou indireta (quando as empresas contratam profissionais formados nas universidades com o conhecimento gerado por estas).

Segundo Firmino (2014, p. 35) “[...] a capacidade de inovar está agregada à habilidade de aprender e apropriar novos conhecimentos, que em grande parte, está intrínseco à formação e à capacitação de recursos humanos, tal como o desenvolvimento de pesquisas”. Mais do que fornecer mão de obra capacitada, a universidade possui, então, papel determinante na formação de pessoas com espírito científico e crítico, capazes de empreender, dentro das empresas, o processo de inovação.

Mas o papel das universidades para suas localidades transcende ainda mais do que a melhoria das condições internas das empresas à inovação ou o suporte a pesquisas específicas. As universidades podem compor o que os autores da área chamam de Sistema Produtivo e Inovativo Local (SPIL). Segundo Lastres e Cassiolato (2003, p. 4), os SPILs:

[...] são aqueles arranjos produtivos em que a interdependência, articulação e vínculos consistentes resultam em interação cooperação e aprendizagem, com potencial de gerar o incremento de capacidade inovativa endógena, de competitividade e do desenvolvimento local.

Assim, as universidades fazem parte da superestrutura social de uma região. Dependendo desta superestrutura, as empresas cooperam entre si e com a universidade na busca de inovações que ampliem a capacidade competitiva da região. Um conceito semelhante ao de SPIL adotado no Brasil está presente na literatura europeia que estuda a influência das universidades na região. Trata-se do conceito de “*Learning regions*”, que em uma tradução livre pode ser tratado como regiões aprendizes. A questão para

esses autores é que a aprendizagem e o “esquecimento”<sup>9</sup> estão no núcleo da inovação. Mais do que a aprendizagem das pessoas e das empresas, importa que a região engendre novas formas de produzir e de se organizar socialmente.

Boekema *et al.* (2000) argumentam que, apesar da extensa literatura acerca da inovação regionalmente localizada (regiões que aprendem), ainda existem muitas lacunas a serem pesquisadas e compreendidas. Destacam ainda que existe uma grande diversidade de correntes teóricas que tratam da questão, o que por um lado, dificulta a formação de uma teoria consistente, mas por outro, permite observar ligações entre elementos de “regiões aprendizes”.

Learning is the pattern in the learning region paradigm. The focus on learning is rooted in the conviction that the nature of the economy has shifted from a labor and capital-based economy to a knowledge-based one, where knowledge is the most important resource and learning the most important process (BOEKEMA *et al.*, 2000, p. 4).

O significado da aprendizagem dado pelos autores que usam esse conceito extrapola a noção que está contida no ensino formal. Uma região aprendiz apresenta uma configuração social que permita a cooperação para a pesquisa e a aceitação das novas formas de produzir, de consumir e, muitas vezes, as novas configurações de trabalho.

Regions also benefit from the presence of HEIs (Higher Education Institutions), and they do so in three ways. First, there are socio-economic benefits as HEIs generate employment, which, in turn, leads to more spending and increased housing demand. Moreover, HEIs tend to stimulate cultural life in their home regions. Second, HEIs generate information and knowledge and are involved in teaching and other forms of knowledge transfer. This benefits the growth of the knowledge-based economy. Third, HEIs are part of the associations needed to offer flexible and innovative regional response to rapidly changing economies (RUTTEN *et al.*, 2003, p.4).

A discussão acerca da abordagem econômica para pensar a questão da educação, no entanto, precisa ser posta em parênteses, já que pretendemos unir áreas diferentes neste estudo acerca da interiorização do ensino superior. Isso porque, conforme alerta Bourdieu (2009), o economicismo, como produto histórico do capitalismo, não consegue classificar nenhum objeto ou ação que não tenha fundamento econômico: dito

---

<sup>9</sup> O termo usado nos textos é *(un) learning*, que seria “desaprender” em uma tradução literal, mas que não revela o sentido pretendido pelos autores.

de outra forma, não pensa ser possível pensar no objeto sem que ponha em evidência seus fins econômicos. Por isso, precisamos destacar aqui a noção de capital que Bourdieu tomou de empréstimo do marxismo, conferindo-lhe um sentido mais complexo.

Para Bourdieu, os indivíduos não agem apenas por interesse – econômico ou qualquer outro tipo utilitário –, mas também pela vontade de obter prestígio e reconhecimento dos outros; pela vontade de se distinguir e de se situar numa escala de poder (LOYOLA, 2002, p. 69).

Assim, a posse do capital econômico confere uma dose de poder que permite ao indivíduo classificar este capital como parte do seu capital simbólico. Os dois tipos de capital estão mesclados: possuidor de capital econômico, um indivíduo exhibe solenemente, em circunstâncias sociais planejadas, o seu capital simbólico pertinente. Vangloria-se de compras exorbitantes, de negócios vultosos, para mostrar que pode fazê-lo (BOURDIEU, 2009). O capital simbólico é uma antecipação, uma credibilidade que se deposita sobre aquele que ostenta a posse do capital econômico e de outras formas de capital (cultural, escolar).

Este capital simbólico acumulado, no campo da educação, é a capacidade potencial desenvolvida para o ingresso no mercado de trabalho. Possuí-lo, porém, não tem como objetivo apenas esta inserção no mercado, mas também a sua exibição para que um elemento de dimensão não-econômica se conserve: a distinção social. É o arbitrário que o capital simbólico concede que é perseguido pelos indivíduos, que disputam pela conservação ou aumento deste capital para adquirir e garantir o seu reconhecimento no espaço dos estilos de vida. Para ser detentor deste capital, o indivíduo atravessa em sua existência regularidades objetivas, regras sociais e compartilhamento de sentidos que vão formar o seu *habitus*, um coletivo individualizado pela incorporação do social (LOYOLA, 2002).

### **O Capital Cultural e o Capital Escolar**

O capital cultural consiste num repertório compartilhado desde a origem pelo indivíduo em suas condições de existência. Ele se constitui num repertório de esquemas assimilados e repartidos, capaz de se multiplicar inventivamente na trajetória de vida do

agente. Numa fase seguinte, o capital cultural de origem se mescla ao capital escolar, sendo ora legitimado, ora relegado nesta segunda fase da existência. A legitimação decorre do reconhecimento do capital cultural de origem – quando ele traduz hábitos de consumo ou práticas culturais simbolicamente valoradas pela classe dominante, como a música clássica, o gosto pelo cinema, pelo teatro, o hábito da leitura etc. A rejeição advém da percepção de práticas que são recusadas pela classe dominante, como a expressão do gosto popular.

Os esquemas linguísticos e intelectuais determinam muito mais do que os indivíduos apreendem como digno de ser pensado e o que pensam a respeito, pois atuam fora do alcance das tomadas de consciência crítica [...] A língua e o pensamento de escola operam esta ordenação pela valorização de certos aspectos da realidade [...]. O gosto não passa da arte de estabelecer diferenças, entre o cozido e o cru, entre o insípido e o saboroso, mas também entre o estilo clássico e o barroco, entre o modo maior e o modo menor (BOURDIEU, 1999, p. 213).

A escola é o espaço de organização de ordens de classificação, produzindo a familiarização com o universo cultural do mundo. Ao promover como se deve pensar, apreciar e viver no mundo, a escola opera o capital cultural na direção previamente estabelecida como adequada para a apreensão das coisas. Este capital escolar que delimita o capital cultural, cultivando os sentidos obrigatórios e os sentidos proibidos, impõe-se como aquele necessário ao indivíduo para que possa ter acesso aos níveis mais elevados das condições socioeconômicas de uma sociedade (BOURDIEU, 1999). Como cada ser carrega em si as condições de aquisição de sua bagagem cultural, aquele formado em escolas de mais rígido nível de transmissão de programas de pensamento legitimados terá facilitado o reconhecimento e o conseqüente acesso ao ensino superior. Já o que é formado em escolas precariamente organizadas para a transmissão do conhecimento legitimado não terá seu acesso ao ensino universitário considerado.

O fundamento precípua desta ordem decorre da família de origem de cada indivíduo, primeiro espaço de compartilhamento do capital cultural. Ainda que a escola e a família concorram para a transmissão da cultura, como há uma escolha antecipada do tipo de capital cultural reconhecido e do tipo que é relegado, a escola funciona como balizadora de certa qualidade de herança cultural e de detratora de outra forma de herança. Esta ação da escola serve para conferir coesão e continuidade ao discurso das classes dominantes: “[...] todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na



afirmação do valor da cultura transmitida (e paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis)” (BOURDIEU, 1999, p. 218).

Se a diferenciação da qualidade da escola serve para separar os indivíduos de classes cultivadas, a segregação reserva o ensino superior a estas classes, perpetuando um cisma econômico e cultural. Bourdieu é enfático quanto ao problema gerado por esta situação: “[...] ao perder sua função de unificar, ou pelo menos, de tornar possível a comunicação, a cultura recebe uma função de diferenciação” (BOURDIEU, 1999, p. 220), cabendo à escola o papel de preservar a distinção: de um lado, uma cultura erudita destinada àqueles que desde cedo receberam de maneira naturalizada uma formação que os destinou ao ensino superior; de outro, uma cultura popular carimbada como daqueles que foram excluídos e que não terão como ascender no sistema escolar.

Quando uma política pública subverte essa ordem, parece permitir ao indivíduo inventar as suas condições, e os esquemas interiorizados que levam os agentes a agir são reformados, levando os indivíduos a condutas criativas que vão além das condições escolares que antes não lhes conferiam o acesso legitimado ao ensino superior. E a nossa pesquisa, formalizada a partir da compreensão bourdieusiana do capital cultural, tem a intenção justamente de verificar em que medida a herança cultural pode ser acrescida de novas práticas, decorrentes de rupturas que engendram novas gramáticas de ação, induzindo os indivíduos a uma “individualidade criadora”. Nos moldes bourdieusianos, pensamos o *habitus* como um princípio de unificação associado a um princípio de inventividade.

O *habitus* é “um conhecimento adquirido e também um *haver*” (BOURDIEU, 2004, p. 61), sendo o agente o operador prático, o atuante que criativamente muda ao incorporar às suas disposições as novas condições oferecidas. Conforme Bourdieu, o indivíduo percorre espaços múltiplos, os campos sociais, universos relativamente autônomos de relações específicas, onde se reconhecem homologias estruturais e funcionais, mas também divergências que clarificam a distinção de um campo ao outro. Assim, o campo econômico e o campo do sistema de ensino são campos que intercambiam, jogam no espaço das relações objetivas entre os agentes que transitam entre os campos: o estudante e o profissional de mercado<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Há um debate sobre a explicação do *habitus* no contexto dos campos sociais, uma vez que o indivíduo transita em espaços sociais que não podem ser conceituados como campo, como a família e o grupo de

Bourdieu descreve os campos sociais como espaços multidimensionais de posições, um campo de forças objetivas onde os agentes interagem e disputam estas posições. O acúmulo de capital cultural determina a posição ascendente de um indivíduo no espaço social, pois agrega habilidades na sua atuação no campo social. Segundo ele, “[...] a hierarquia que se estabelece entre as espécies do capital e a ligação estatística existente entre os diferentes haveres fazem com que o campo econômico tenda a impor a sua estrutura aos outros campos” (BOURDIEU, 2004, p. 135).

A relativa autonomia do sistema de ensino em relação à economia gera tensões entre os dois campos sociais. De um lado, há leis de transformação do campo da produção econômica; de outro, há leis de transformação do campo *de produção dos produtores* – a escola e a família (BOURDIEU, 2012). O senso comum aponta na direção de se pensar o controle do sistema de ensino de modo a que ele sirva para ofertar técnicos à economia, cuja dinâmica posiciona cargos e profissões ora acima, ora abaixo na hierarquia de salários. Por isso, o interesse do mercado por cursos superiores rápidos ou cancelados pelo comércio e pela indústria, onde se forma o técnico *da casa*. Em sentido inverso, a autonomia do sistema educacional permite-lhe produzir não apenas profissionais dotados de competência técnica para o mercado de trabalho, mas portadores de diplomas de valor universal e de certa forma intemporal:

O diploma “universaliza” o trabalhador porque, análogo neste aspecto à *moeda*, transforma-o num “trabalhador livre” no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados (por oposição ao “produto da casa” que está acorrentado a um mercado porque todas as suas propriedades lhes vêm do cargo que ocupa) (BOURDIEU, 2012, p. 131-132).

Assim, o indivíduo cuja força de trabalho é objetiva e subjetivamente valorada pelo capital escolar como capital cultural incorporado terá mais chances de concorrer no mercado. Entretanto, aqueles que detêm associado ao capital escolar uma soma de capital social – a origem social, a posição de classe e as propriedades corporais

---

amigos. Conforme explica Lahire (2002), certos campos são subcampos de outros, e que há vida fora dos campos, uma espécie de espaço intersticial entre eles, um caminho ou uma passagem que serve de liga entre eles. Esses espaços são fundamentais na constituição do patrimônio de disposições dos indivíduos, mas não iremos problematizar essas questões aqui, uma vez que para nós é suficiente compreender a capacidade inventiva do indivíduo quando as condições de troca de capital escolar se modificam e oferecem novas oportunidades de acesso ao ensino superior, estimulando o agente a fazer emergir possibilidades de ação antes existentes apenas de forma latente.

indicativas de sua condição na hierarquia social – ainda terão mais possibilidades de ingresso no mercado de trabalho numa disputa por cargo, particularmente nos casos em que juridicamente o diploma não é uma exigência, mas uma valoração de si no campo econômico (BOURDIEU, 2012). Nos casos, porém, em que o diploma é uma exigência legal, o conhecimento objetivo advindo do curso superior agrega valor independente da origem social da pessoa.

Não é, portanto, de se espantar que haja uma recusa aos projetos de universalização do acesso à educação: à medida que o diploma deixa de ser uma raridade que agrega valor ao capital social de indivíduos da classe dominante, e se torna acessível aos indivíduos da classe trabalhadora, os membros da classe dominante são obrigados a buscar novos elementos distintivos para agregar valor à sua força de trabalho para ocupação do mercado. Como diz Bourdieu (1999, p. 333), “[...] através da análise das características sociais e escolares dos indivíduos mencionados no *Who’s Who*, o diploma é tanto mais indispensável quando se é originário de uma família desprovida de capital econômico e social”.

É fácil entender o incômodo que as políticas públicas em geral provocam, particularmente quando elas ameaçam as condições de certos indivíduos de perderem privilégios que não emergem como tal devido ao fato de se travestirem da condição de herança familiar, logo, aparecendo com o carimbo de *legítimo*. É natural, nos argumentos contrários às políticas públicas, a busca da conservação de posições sociais no campo, evitando-se o acesso de jovens de classes populares ao ensino público superior a partir do discurso de *ilegitimidade* decorrente do processo diferenciado de ingresso na universidade via cotas (etnorraciais ou por formação em escola pública, conforme as políticas em vigor durante a realização da pesquisa).

O que pode quebrar a lógica dos defensores de que o portador de uma identidade dominada está colado a ela e que o ensino superior “não é para eles” é o processo de interiorização das universidades, na medida em que sanciona e torna digna de existir, ou seja, naturaliza o acesso diferenciado para aqueles que tiveram condições diferenciadas de formação escolar. Conforme Bourdieu (2004, p. 115), “[...] a vontade política pode desfazer o que a história tinha feito”. Por isso, uma política de interiorização do ensino superior é uma luta de forças simbólicas no campo social da educação para mudar um

modo de classificação arbitrário imposto, dessacralizando uma diferenciação cultural acumulada historicamente no Brasil.

A interiorização das universidades federais indica a consagração de um novo limite de acesso ao ensino superior. O que tal modelo parece fazer emergir é uma nova imposição: “[...] uma nova visão a uma nova divisão do mundo social (...), consagrar um novo limite” (BOURDIEU, 2004, p. 116). Para tanto, é preciso reconhecer publicamente na identidade dominada do jovem de escola pública e do interior a particularidade que o particulariza na origem: a escola e a herança cultural não são algo natural à sua existência, mas uma decorrência da história<sup>11</sup>. Enfim, o prenúncio de não mais classificar pessoas conforme uma verdade objetiva que a classificação lhes destinou, permitindo-lhes um salto quântico intelectual por fazê-las acessar o ensino superior em condições diferenciadas daquelas que o sistema tradicional escolar qualificou como objetivas e universais.

Os jovens de classes superiores têm a sua cultura de origem valorizada por ser a mesma do sistema escolar, percebendo-se como *bem dotados*. Já os jovens de classes médias e populares são obrigados a um trabalho mais centrado se querem reduzir a distância social, reconhecendo no sucesso escolar a oportunidade para ascender a posições sociais elevadas. Conforme Loyola (2002, p. 76), “[...] a cultura escolar é uma herança para uns e um aprendizado, uma ‘aculturação’ para outros”. Esquece-se, porém, que a herança do capital cultural não se dá naturalmente: antes, é resultado de um trabalho vigoroso, mesmo em famílias abastadas, constituindo-se muitas vezes em superinvestimentos escolares e culturais (LAHIRE, 2002).

No entanto, tudo se passa como se as seleções universais de acesso ao ensino superior fossem capazes de reconhecer e canonizar o *habitus* legítimo dos jovens de classes cultivadas, frente aos jovens de classes populares, reforçando a inferioridade desses, servindo mais como uma justificação natural para aqueles de origem social elevada. Ainda que inconscientemente, professores são muitas vezes cúmplices da percepção do senso comum que credita ao critério da meritocracia o caminho natural para o ensino público superior, restando aos jovens de origem popular apenas as

---

<sup>11</sup> Aqui, concorrem à explicação as “duas histórias”: a história do Brasil e a história de vida. A primeira, que destinou ao negro e ao pobre a exclusão social por meio de uma escola frouxamente estruturada em termos pedagógicos; a segunda, que destinou uma herança cultural limitada por essas condições de existência.

oportunidades excepcionais dos que são superdotados. Entretanto, ao criar critérios de acesso que transcendem à lógica do mérito da nota classificatória<sup>12</sup>, com as compensações às notas de modo a flexibilizar o ingresso ao ensino superior, relativiza-se o acesso privilegiado à universidade pública.

### Um Breve Relato Histórico

A integração racial no Brasil e o que isso significou na produção da desigualdade no país são pontos fundamentais para se entender a lógica das políticas públicas e escapar da explicação fácil da melhoria das condições de vida pelo recorrente discurso do *self-made man*. Contra este discurso, Lahire (2012, p. 2) salienta que não há saída para o jovem em termos educacionais fora do meio social: “[...] quem pensa que o aluno pode encontrar ‘em si mesmo’ as forças para sair do fracasso escolar, contra ventos e marés, está redondamente enganado”. Assim, as políticas públicas de acesso ao ensino superior são fundamentais para reverter um quadro de desigualdade de ingresso às universidades públicas.

Foi construído no Brasil o *mito da democracia racial* e foi Gilberto Freyre quem inaugurou o debate sobre a questão no país com duas obras: *Casa Grande & Senzala* e *Sobrados e Mucambos*. Para ele, é na esfera privada que ocorre o processo de integração racial e os elementos democratizantes são identificáveis nos comportamentos privados dos indivíduos. Na lógica freyreana, não seria necessária a ação afirmativa por meio de norma legal. Há, porém, de forma velada, o chamado *racismo à brasileira* em contraposição ao *mito da democracia racial*.

Florestan Fernandes, por sua vez, via o problema que gerava esta relação privada de integração racial: pauperismo, anomia, com a manutenção do modelo de ajustamento racial que favorecia o branco, mantendo o negro na condição de passividade e com uma percepção deformada de si. A transposição do privado para o público retira a questão da esfera privada, na dimensão do afeto, e amplia o tema para a esfera pública, na dimensão legal. No Brasil, não existiram leis que regulassem a relação entre as raças, ao contrário dos Estados Unidos, onde a escravidão foi pautada pela regulação, seja em sua

---

<sup>12</sup>O critério de nota “mais alta”. A questão da meritocracia será tratada no artigo *Os jovens e a universidade pública no interior do Brasil*, que compõe este relatório de pesquisa.

manutenção, seja após a sua abolição, quando as relações inter-raciais são reguladas, com imposição de limites para os casamentos entre brancos e negros.

O ajustamento racial no modelo brasileiro sempre encobriu a dimensão privada do preconceito a partir de uma capa pública de miscigenação e troca entre as raças – o branco, o negro e o índio. Contrariamente à realidade escravocrata norte-americana, onde a relação inter-racial era crime em muitos estados, no Brasil a dimensão do afeto ficou reservada à esfera privada, não havendo legislação proibitiva quanto ao casamento entre brancos e negros e ficando a questão reservada às decisões individuais. Por muito tempo, isso contribuiu para a ideia de que não havia preconceito no país.

As preocupações de Nancy Fraser são fundamentais para o caso brasileiro, onde a desigualdade não foi legalizada como foi nos EUA. Para ela, o ato legal, como as políticas de cotas, são uma dimensão política do processo de reconhecimento e aceitação do *self* por meio da reparação às injustiças passadas (ato legal na esfera pública). Neste sentido, ela acrescenta elementos às ideias de Axel Honnet, que aborda a questão da solidariedade no reconhecimento, na dimensão do afeto na esfera privada, que preconiza o amor e a amizade como processos de aceitação do *self* e reconhecimento da diferença (esfera privada):

O desafio é garantir que esse reconhecimento, através do estatuto legal no âmbito público, tenha impacto nas relações no âmbito social e privado contribuindo para que se chegue ao momento da estima social, na qual a igualdade e dignidade se constituam em elementos da estrutura de reconhecimento (HONNET, 2003 *apud* AVRITZER; GOMES, 2013, p. 40).

Para se pensar numa comparação entre Brasil e EUA, é preciso refletir que a esfera privada no Brasil tornou-se espaço de resolução das relações inter-raciais. Este caminho tornou o país mais diversificado em termos raciais do que os EUA. Aqui, a relação se manteve na perspectiva do afeto; nos Estados Unidos, na perspectiva legal, onde duas grandes categorias raciais tinham trânsito limitado pelo Estado, com a permanência da lei segregacionista que proibia o casamento inter-racial. Nos EUA, a exclusão ocorre a partir do sistema jurídico. No Brasil, a política é de não legislar sobre o assunto. Há uma valorização cultural do potencial da mestiçagem. Assim, é possível falar de uma política informal de miscigenação – capoeira como esporte nacional, samba como ritmo popular.

Mas, como se dá a construção do *self* no Brasil – como o brasileiro se vê? São mais de cem denominações no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mas a cor branca ainda encabeça a lista, o que expressa a política de branqueamento, seguido por uma política de mestiçagem a partir de 1930. Com um forte estímulo à imigração europeia, houve uma inversão nas estatísticas nacionais: em 1872, 40% da população era branca; em 1950, passou para 60%. Em termos de legislação, porém, apenas a lei Afonso Arinos, na década de 1950, tratou da discriminação racial e algumas outras sobre a questão da valorização cultural (capoeira e escola de samba). Essa foi uma das poucas políticas em relação à raça no país – a imigração – mas que não implicou em restrições à população negra, mas influenciou nas relações privadas, ou seja, fincada no campo da autoestima, do afeto.

Em sua abordagem, Freyre trabalha com três elementos: a elite agrária brasileira; o processo de miscigenação; e o trânsito entre negros e brancos, entre mulatos e brancos. Para Avritzer e Gomes (2013), o processo de miscigenação foi avaliado adequadamente por Freyre, considerando que as relações entre os grupos se deram porque os portugueses vindos para o Brasil não trouxeram seus núcleos familiares, constituindo novas famílias aqui, particularmente com índios e negros.

Entretanto, disso não se deduz que a elite agrária teve uma formação democrática. A democracia é uma forma de organização política, ou seja, da esfera pública, já as relações familiares são concernentes à esfera privada. Assim, é verdade que há um trânsito entre os grupos na esfera privada, mas isso não retira a tensão social. Há a dominação patriarcal, o uso e o abuso do poder, a demarcação de propriedade com a marcação dos corpos dos negros com ferro (marcação a fogo). Há a tensão entre os açoites e os abusos sexuais, de um lado, e a generosidade, de outro, e usa-se a ideia de afeto nas relações como forma de atenuante da escravidão, uma noção falsa de que a esfera privada é igualitária.

Somente em 1988, o problema aparece na nova constituição brasileira (AVRITZER; GOMES, 2013). Até então, havia no imaginário nacional o sentimento de democracia racial que encobria as condições sociais de grande parcela da população de origem negra, vivendo em favelas e sem acesso à educação ou à saúde de qualidade. Neste imaginário, o negro é visto de forma pejorativa – *negro ladrão*, *negro de alma branca*, *negro doutor*, *negro boçal* –, o que contribui para a deterioração do *self* desta

população, que ingressa “[...] num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros irão desaparecer” (COSTA, 1983, p. 5 *apud* AVRITZER; GOMES, 2013, p. 50).

A história do movimento negro – da questão da identidade e das ações na esfera pública – passou por alguns momentos específicos. Entre 1930 e 1940, há o registro de experiências da imprensa negra, organizações de clubes; entre 1940 e 1950, surge a Lei Afonso Arinos, que tratou da discriminação na esfera privada. A partir do golpe militar de 1964, o movimento negro foi desmobilizado. A partir dos anos 70, há uma africanização no movimento negro, com a recuperação da identidade negra conhecida pelo discurso da *negritude* e a recuperação das identidades diaspóricas (afrodescendentes).

Ainda que juridicamente reconhecido como cidadão, o negro enfrenta as consequências de uma liberdade que o mantém numa condição de subalternidade, violência e ostracismo social. A sua reação a essas condições cria um ciclo repetitivo em que ele é socialmente classificado discursivamente em categorias que indicam a sua posição na hierarquia social: o negro ladrão, o negro de alma branca, o negro doutor, ao qual nos referimos (AVRITZER; GOMES, 2013). Somente após o surgimento do movimento negro no país é que se iluminam as condições do racismo, desconstrói-se o mito da democracia racial e se inicia a negociação por marcos legais que permitissem lançar as bases para reverter a exclusão racial e social no Brasil.

A partir desse momento, evidencia-se a estética da negritude: vestuário, penteados, adereços ditos *afros*. Valorizam-se os hábitos alimentares, da música, da dança, adoção de nomes africanos pelas crianças. Com o fortalecimento do movimento negro, há uma negociação com o Estado para ampliação dos direitos, iniciativas que visam à ocupação do espaço público. A palavra negritude concorre com o conceito de miscigenação freyreano, indo além das manifestações culturais, e vai além da dimensão privada da identidade. Segundo Avritzer e Gomes (2013), nesse contexto, uma das principais ações afirmativas implantadas foi a política de acesso diferenciado às universidades públicas:

Entre 2002 e 2012, a ação afirmativa passou a ser parte das regras de ingresso de 98 universidades federais e estaduais. Assim, a ação afirmativa alterou, significativamente, uma tradição de inclusão racial baseada apenas



na miscigenação e em ações na esfera privada, instituindo políticas de acesso que incentivam a identidade racial e étnica (AVRITZER; GOMES, 2013, p. 55-56).

Às ações afirmativas são feitas críticas, entre as quais a impossibilidade de distinção racial face à miscigenação. Para essa ressalva, apresentou-se como solução a opção pela autodeclaração e o uso de critério objetivo de exterioridade. Outra crítica é acerca do conceito de *raça*, que se afirma produzir uma classificação que celebra o racismo. No entanto, é fato que a desigualdade preponderou tanto no Brasil como nos EUA, com ou sem lei segregacionista. Logo, a inclusão pela esfera pública – via ação afirmativa – com a regulação legal é fundamental, e esse momento “[...] é de atribuição de um novo *status* legal à inclusão/exclusão racial” (AVRITZER; GOMES, 2013, p. 58). Os autores acrescentam: “[...] a trajetória da inclusão pela esfera privada não conduziu à igualdade racial. Este constitui o argumento que justifica trazer o problema da inclusão racial para a esfera pública (AVRITZER; GOMES, 2013, p.58).

A educação, o acesso às universidades, produz um transbordamento para as relações privadas, na dimensão do afeto, podendo gerar o respeito acima do reconhecimento pautado no mérito – o negro merece respeito acima de questões de profissão, de renda etc. Se a inclusão pela esfera privada – com a ausência de legislação que proibisse as relações entre raças e, conseqüentemente, deixando livre ao indivíduo a escolha de interação racial – não serviu para reverter as condições de desigualdade, o problema precisou ser tratado na esfera pública. E o marco legal da ação afirmativa contribui não apenas para a ruptura da perpetuação da miséria entre os descendentes dos escravos, mas também para a recuperação da autoestima, do reconhecimento público de si no espaço público e da legitimação da luta pelas condições de igualdade.

Ainda conforme Avritzer e Gomes (2013, p. 59), as cotas nas universidades são um fator fundamental neste processo: “[...] o ingresso de negros e índios nas universidades garantirá aos brancos a possibilidade de conhecimento, respeito e estima por diferentes perspectivas de vida”. Na mesma linha de raciocínio, a interiorização das universidades públicas é uma ação afirmativa de inclusão, que estende aos indivíduos do interior, de renda familiar baixa, e muitas vezes, descendentes do processo de miscigenação característico do Brasil, a oportunidade de acesso ao ensino superior, um mecanismo para uma mudança nas relações simbólicas entre os grupos sociais excluídos

socialmente, tentando desfazer de partida o reconhecimento baseado no mérito individual<sup>13</sup>.

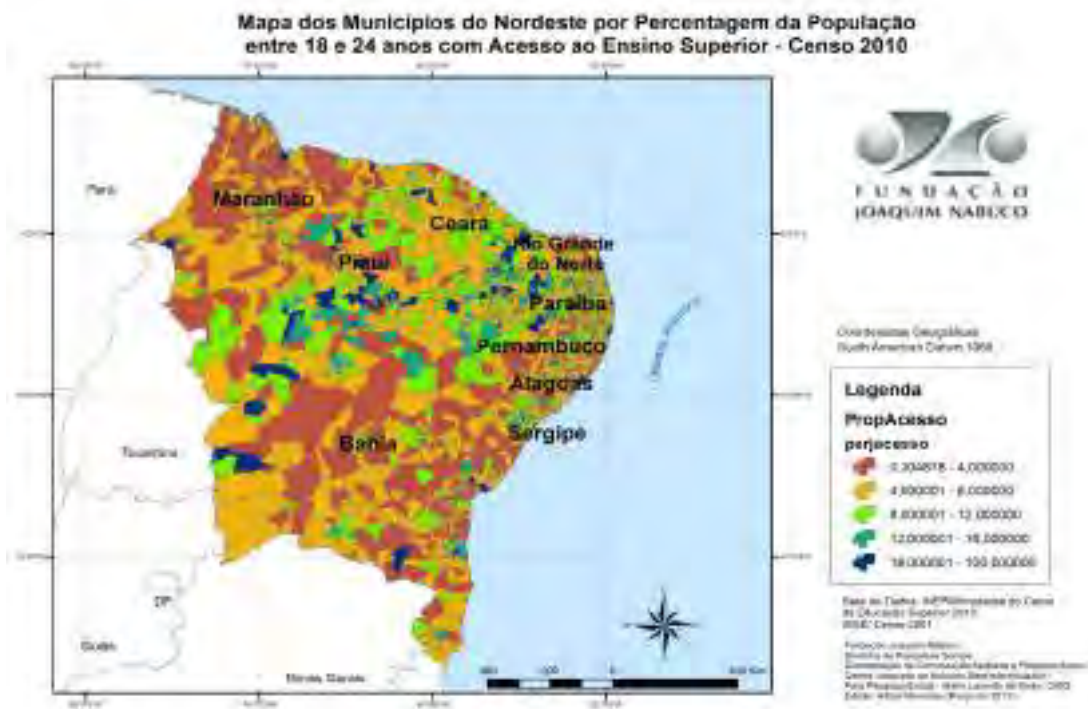
A título de ilustração, o mapa 1 a seguir mostra a presença do jovem na universidade pública no Nordeste nos anos 2000. A grande mancha vermelha mostra o baixo acesso de jovens ao ensino superior na região, com as pequenas marcas amarelas mostrando um percentual de acesso à universidade pública de até 8% de jovens entre 18 e 24 anos. Conforme a legenda, concentrações superiores a este percentual são praticamente imperceptíveis, e estão maciçamente concentradas nas grandes cidades e nas capitais nordestinas:



FONTE: Centro de Georreferenciamento da Fundação Joaquim Nabuco, 2014.

No mapa 2, a seguir, as cores mostram outra realidade dez anos depois:

<sup>13</sup> A questão será abordada no artigo *Mudança de habitus: os jovens e a universidade pública no interior do Nordeste*.



FONTE: Centro de Georreferenciamento da Fundação Joaquim Nabuco, 2014.

O colorido do mapa 2 mostra a nova configuração do acesso ao ensino superior na região Nordeste. A cor azul indica o percentual mais elevado de ingresso de jovens entre 18 e 24 anos nas instituições de ensino público superior, na faixa acima dos 16%. O mapa multicolor indica como o processo de interiorização está integrando o jovem à universidade pública, reduzindo a concentração nas grandes cidades, particularmente nas capitais, como mostrava o mapa anterior. Esse fenômeno exigiu um estudo que fosse além dos dados estatísticos de concentração populacional, acessando a percepção dos estudantes acerca desta nova configuração social.

### **Procedimentos Metodológicos da Pesquisa de Campo**

Pelo formato de pesquisa adotado, a multiplicidade de olhares sobre o objeto ampliou os modelos metodológicos. O trabalho de campo da pesquisa teve a intenção de captar dados quantitativos e qualitativos, aliando uma gama de instrumentos metodológicos: levantamentos bibliográfico, documental e de dados estatísticos, questionários, entrevistas semiestruturadas, grupos focais. No primeiro momento foram entrevistados os dirigentes principais das unidades acadêmicas e enfocaram-se temas

como o histórico da criação da unidade, o porquê das escolhas dos cursos implantados, as dificuldades que as unidades passavam a integração das unidades com a sociedade e o sentimento pessoal do dirigente sobre os impactos que o mesmo percebia na vida da cidade e/ou região. Nesta primeira visita também eram levantados dados cadastrais de alunos, estudantes egressos e professores para o planejamento da pesquisa quantitativa e a negociação para a entrada dos entrevistadores no ambiente acadêmico.

No segundo momento as lideranças políticas locais foram o foco, sendo entrevistadas visando a capturar sua visão do processo de interiorização e historiar a integração da sociedade com a abertura da unidade em questão. No terceiro momento foram realizados questionários a partir de uma amostra aleatória estratificada junto a professores, alunos e egressos. A tabela 1 detalha as características da amostra efetiva conseguida. As entrevistas junto a professores e alunos foram por amostragem aleatória a partir de cadastro fornecido pelas unidades.

As entrevistas junto a egressos foram conseguidas por cotas, pelo maior esforço, junto à listagem de egressos de cada unidade, quando já havia alunos que concluíram algum curso na unidade. Este tipo de amostragem é bastante utilizado em pesquisas eleitorais e de mercado, em virtude do baixo custo e em situações em que não existe um cadastro da população que permita a realização de um sorteio para uma amostragem aleatória, embora haja informações suficientes para o perfil populacional. Não consistiu numa amostra probabilista, em que todos os egressos de um determinado *campus* teriam a mesma probabilidade de ser escolhido para aplicar o questionário (GIL, 2010; MASSUKADO-NAKATANI, 2009).

**Tabela 2 – perfil quantitativo da amostragem da pesquisa**

Município	Professores	Alunos	Egressos
Angicos	19	50	5
Arapiraca	13	230	5
Barreiras	18	99	20
Bom Jesus	23	182	22
Cachoeira	22	121	16
Caruaru	20	100	15
Cuité	17	119	20
Garanhuns	18	90	21
Laranjeiras	20	76	0
Petrolina / Juazeiro	20	100	20
Rio Tinto	8	141	0
Serra Talhada	20	100	22
Sobral	20	130	17
Vitória de Santo Antão	18	90	18
<b>Total</b>	<b>256</b>	<b>1.628</b>	<b>201</b>

Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj (Ano: 2011/2012).

O questionário aplicado foi dividido em blocos temáticos que buscam caracterizar socialmente o entrevistado, fornecer informações para estudar dados de impacto econômico, capturar movimentos migratórios, quantificar expectativas profissionais e vislumbrar sentimentos sobre a vivência nos *campi*. No quarto momento foram realizados grupos focais com alunos dos *campi* onde se tentava levar o debate em torno dos projetos de vida dos jovens e dos seus sentimentos sobre as mudanças trazidas pela universidade na cidade e/ou região. No tratamento metodológico sobre os dados, houve o recurso à análise estatística quantitativa cruzada à análise linguística (discurso e conteúdo), segundo os objetivos propostos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS... À GUIA DE INTRODUÇÃO

Ao inauguramos com este texto o presente relatório, buscamos situar o espectro teórico-metodológico que nos inspira. Diante do quadro empírico com o qual nos defrontamos – a interiorização recente das universidades públicas federais – nosso esforço dirigiu-se no sentido de pensar quadros analíticos dinâmicos, e sem pretensões de ascender à condição de uma explicação total, como se fosse o juízo final acerca do processo de reforma universitária em curso. Diante do quadro histórico específico, buscamos a composição de teorias sociais, cujos sistemas de conceitos orientassem a nossa prática de pesquisa. A riqueza da multiplicidade de olhares sobre o nosso objeto nos afasta da unilateralidade teórica, encaminhando-nos para as inter-relações epistemológicas.

Assim, se por um lado, esclareceremos as justificações que apontam para o êxito da expansão da rede de universidades no país, por outro, aclararemos problemas do objeto em discussão – ou seja, as “falhas” diagnosticadas acerca da interiorização –, e obviamente não trataremos de sua supressão do processo. A remoção dos obstáculos fica a cargo do poder público, a quem cabe elaborar estratégias empíricas para manter o processo até o ponto em que se suprima a sua necessidade enquanto política pública, quando a interiorização deixar de ser um objetivo e passar a ser parte da realidade do ensino superior público no Brasil. Assim, não assumimos o compromisso com uma pretensa ciência social axiologicamente neutra e nem inventaremos soluções atemporais aprioristicamente científicas (MÉSZÁROS, 2008).

A escolha do formato do relatório em artigos científicos justifica-se exatamente pela multiplicidade de olhares sobre o mesmo objeto. Essa riqueza poderia se perder na rigidez de um modelo estrutural que exigisse que cada capítulo contivesse um formato uniformizado. A nosso ver, essa modalidade é muito mais prática e objetiva que o modelo de relatório tradicional, propiciando uma divulgação mais prática e rápida dos resultados obtidos.

A decisão favoreceu a qualidade do resultado e já é modelar em vários programas de pós-graduação, a exemplo do Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal de Pernambuco, onde a pesquisadora Michela Barreto Camboim Gonçalves (2011) defendeu sua tese de doutorado, intitulada *Persistência*

*Intergeracional de Trabalho Infantil e de Educação: Ensaio para o Brasil nas Décadas de 1990 e 2000*. Outro trabalho todo pensado neste formato chama-se *Child Labor and Education in Latin America: an Economic Perspective*, de Peter f. Orazem *et al.* (2009). Seguindo este formato, cada artigo é assim dividido: *resumo e palavras-chave; introdução; desenvolvimento textual*<sup>14</sup>; *considerações finais; e referências*.

No capítulo 1, o artigo *Notas sobre a Política de Educação Superior dos Governos Brasileiros da Década de 2000* atende ao objetivo da pesquisa de identificar e analisar as atividades de pesquisa e extensão que se relacionam com atores sócio-políticos (poder público e sociedade civil) em contraste com as expectativas desses atores. Os autores do texto, Sidartha Soria e Darcilene Gomes, abordam as mudanças no ensino superior no Brasil nas duas últimas décadas, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, até as novas políticas para o ensino superior no Governo Lula, apontando algumas razões que competem para estas mudanças. A análise mostra a nítida ruptura com as diretrizes dos governos anteriores aos anos 2000, mas alerta para o discurso produtivista que ronda a academia e que sobrecarrega a universidade pública brasileira.

O terceiro artigo, de Cátia Wanderley Lubambo e Isabella Augusta de Carlo Furtado Bastos, discute as *Condições Favoráveis à Interiorização das Universidades Públicas em Pernambuco*, apontando a articulação político-institucional entre as instituições de ensino, as governamentais e as de mercado, especificamente evidenciando o quadro das condições atuais da implantação das universidades federais no interior do Estado. O texto responde ao objetivo de identificar impactos estabelecidos entre universidade e mercado.

Fechando o primeiro capítulo, o artigo de Andresa Lydia da Silva Firmino, Luís Henrique Romani de Campos e Lúcia Maria Góes Moutinho, intitulado *As Práticas de Cooperação, Aprendizagem e Inovação da Unidade Acadêmica de Garanhuns no APL de Leite e Derivados de Garanhuns-PE*, tem como objetivo avaliar as práticas de cooperação, aprendizagem e inovação estabelecidas pela Unidade Acadêmica de Garanhuns no arranjo produtivo de leite e derivados do município, usando para isso o conceito desenvolvido pela Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos

---

<sup>14</sup> Salientamos que a parte do desenvolvimento textual possui subdivisões específicas, segundo o objetivo de cada artigo.

Locais, embasado na abordagem neoschumpeteriana de sistema de inovação. Aqui, atendemos à perspectiva geral da pesquisa no que concerne à análise de difusão tecnológica, observando a vinculação entre pesquisas e adoção de procedimentos de repasse de tecnologia.

O capítulo 2 se inicia com o texto de Andresa Lydia da Silva Firmino e Luís Henrique Romani de Campos. Os autores montam um quadro analítico do processo de interiorização, com o artigo *Perfil Socioeconômico do Corpo discente da Interiorização das Universidades Federais do Nordeste*. O trabalho busca descrever o perfil socioeconômico do público estudantil dos cursos de graduação presencial, matriculado nos *campi* das Universidades Federais do Nordeste, atendendo ao objetivo de identificar o quadro que se constitui após a implantação das IFES. Buscamos também apresentar uma primeira resposta, de cunho quantitativo, à pergunta se a interiorização está fazendo o papel de permitir a ascensão social dos jovens do interior.

Ainda contemplando o mesmo objetivo da pesquisa, no artigo *Geração REUNI: Quem São e o que Pensam os Docentes das IFES Interiorizadas na Região Nordeste* Darcilene C. Gomes e Sidharta Soria debatem a recomposição dos quadros funcionais nas universidades nos últimos anos. No total foram incorporados ao serviço público em cargos efetivos quase 25 mil professores do ensino superior entre dezembro de 2002 e dezembro de 2011. Para tanto, foram entrevistados 256 professores em 14 municípios nordestinos. O texto responde às questões relativas às trajetórias de vida dos professores frente à nova realidade do ensino superior.

Abrindo o terceiro capítulo, o artigo intitulado *A Interiorização das Universidades Públicas em Pernambuco: Opiniões sobre a Institucionalização e seus Primeiros Impactos*, de Ianara Alves de Almeida e Cátia Wanderley Lubambo, traz luz à discussão sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior em meio ao processo de expansão e interiorização das universidades públicas federais, tendo como universo de referência as ações de inclusão educacional desenvolvidas no Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

Na sequência, os autores do presente texto, juntamente com Alexandre Zarias e Suzy Luna Nobre Gonçalves Ferreira, tratam da mudança na vida dos estudantes, no artigo *Mudança de Habitus: os Jovens e a Universidade Pública no Interior do Nordeste*, e analisam o discurso dos alunos acerca do processo de interiorização,



evidenciando as suas experiências. Para estes jovens, a universidade seria responsável pela oferta da chance de realização do sonho de se ter um curso superior e de conquistar espaço na sociedade. Este artigo trouxe luz às questões relativas aos efeitos da implantação das IFEs, observando mudanças socioculturais e educacionais em termos de raça e origem socioeconômica, as aspirações e projetos de ascensão social por meio da educação e os impactos da universidade no contexto educacional local, como previsto nos objetivos da pesquisa.

Fechamos o terceiro capítulo com o texto assinado por Patricia Bandeira de Melo e Nathielly Darcy Ribeiro de Araújo. Nele empreendemos uma discussão sobre as transformações na vida de jovens através do sucesso escolar no artigo *Da Periferia à Universidade: Sucesso Escolar e Qualidade de Vida de Jovens de Classe Popular*. A partir da perspectiva lahireana da sociologia à escola individual, nós observamos a trajetória de vida de alguns jovens até a conclusão do ensino superior no Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, cidade da zona da mata de Pernambuco. Aqui, exploramos as dimensões do impacto entre a universidade e o mercado, os efeitos da implantação das IFEs, observando novamente mudanças socioculturais e educacionais em termos de raça e origem socioeconômica.

Por fim, a conclusão do relatório, com o texto intitulado *A Interiorização das Universidades Públicas Federais: palavras finais*, de Patricia Bandeira de Melo. O artigo que encerra o trabalho busca fazer um balanço das principais conclusões do debate desenvolvido em todos os textos que compõem este relatório. Os anexos que finalizam o documento contêm os modelos de instrumentos utilizados na pesquisa de campo.

## REFERÊNCIAS

AVRITZER, L.; GOMES, L. C.B. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. In: **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol. 56, n. 1, 2013, p. 39-68.

BOEKEMA, F.; MORGAN, K.; BAKKERS, S.; RUTTEN, R. **Knowledge, Innovation and Economic Growth: the theory and practice of learning regions**. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2000.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FIRMINO, A.L.S. **A interiorização das Universidades Federais e os Arranjos Produtivos Locais: o caso da Unidade Acadêmica de Garanhuns**. Dissertação de Mestrado (Administração e Desenvolvimento Rural). Recife: UFRPE, 2014. 119p.

FUJITA, M.; KRUGMAN, P.; VENABLES, A.J. **The Spatial Economy: Cities, Regions and International Trade**. Cambridge: The MIT Press, 1999.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O fator social: entrevista**. [22 de novembro, 2012]. Rio de Janeiro: *Revista Educação*. Entrevista concedida a Lúcia Müzell.

LASTRES, H.M.M.; CASSIOLATO, J.E. **Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais**. Rio de Janeiro: IE/UFRJ/SEBRAE, 2003.

LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MARSHALL, A. **Princípios de Economia: tratado introdutório**. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. V. 1 e 2.

MASSUKADO-NAKATANI, M. S. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Turismo: Amostragem**. 2009. Disponível em: <http://www.turismo.ufpr.br/drupal5/files/aula%2022%20-%20amostragem.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROMER, D. **Advanced Macroeconomics**. 2nd ed. New York: McGraw-Hill Higher Education, 2001.

RUTTEN, R.; BOEKEMA, F.; KUIJPERS, E. **Economic Geography of Higher Education: knowledge infrastructure and learning regions**. London: Routledge, 2003.

WINTERS, J.V. Human capital, higher education institutions, and quality of life. **Regional Science and Urban Economics**. Vol. 41, p. 446 – 454, 2011.

# CAPÍTULO 1

## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS DA INTERIORIZAÇÃO

### Artigo 2: Notas sobre a Política de Educação Superior dos Governos Brasileiros da Década de 2000

---

Sidarta Soria<sup>15</sup>

Darcilene Gomes<sup>16</sup>

#### Resumo

Este trabalho teve como objetivo sugerir algumas notas analíticas acerca da política de educação superior federal na década de 2000, ou, mais precisamente, nos dois governos Lula da Silva. Para tanto, considerou-se necessário levantar, ainda que brevemente, a evolução histórica do ensino superior brasileiro; o debate internacional recente acerca da reforma dos sistemas de educação superior; a questão da retomada do desenvolvimento com maior peso do Estado; e, finalmente, as ações mais visíveis do governo Lula no ensino superior, ações que tinham como referência um determinado diagnóstico crítico feito sobre a configuração do sistema legado pelo governo Fernando Henrique Cardoso. A análise do conjunto das políticas de reconfiguração do sistema efetuadas na década de 2000 – e que seguem em curso na década seguinte – sugere a hipótese segundo a qual haveria uma natureza ambígua e híbrida naquele conjunto. Assim, por um lado, é nítida a ruptura com a diretriz dos governos peessedebistas no que diz respeito ao papel do Estado no ensino superior – enquanto estes advogavam uma diminuição da participação do Estado na provisão de serviços de educação superior, os governos federais petistas ampliaram significativamente os investimentos estatais e o número de universidades e *campi* federais. Ao mesmo tempo, porém, a política de recuperação do sistema estatal de ensino superior traz consigo diretrizes que buscam subordinar o trabalho nas universidades a parâmetros alegadamente típicos do mundo privado, caso da busca incessante (embora de sentido duvidoso) pela “eficiência” e elevação da “produtividade”. O assim chamado produtivismo acadêmico,

---

<sup>15</sup> Doutor em Sociologia/Unicamp, docente do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>16</sup> Doutora em Economia/Unicamp, docente do Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia.



em um contexto no qual se reafirmam as atribuições das universidades, referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão (além da gestão), tende a gerar sobrecarga de trabalho, com evidentes impactos potenciais sobre a saúde dos indivíduos que compõem a universidade pública. Finalmente, a elevação dos investimentos e das dotações orçamentárias das universidades federais convive, não obstante, com políticas que buscam sustentar também o crescimento do ensino superior privado.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Políticas públicas. Novo desenvolvimentismo.

## INTRODUÇÃO

Houve significativas mudanças no ensino superior no Brasil nas duas últimas décadas, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, até as novas políticas para o ensino superior no Governo Lula da Silva (2003-2011).

Diferentes razões atuam nas mudanças. Além da LDB, deve-se considerar o crescimento do ensino superior privado, estimulado desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), e as políticas implementadas pelo Governo Lula (PROUNI<sup>17</sup>, Lei de Inovação Tecnológica, SINAES<sup>18</sup>, EaD<sup>19</sup>, REUNI<sup>20</sup> etc.). Ademais, a adoção de novas formas de gestão do Estado, consubstanciadas pela reforma administrativa, também impacta nas universidades, pois há no governo Fernando Henrique Cardoso (doravante denominado FHC) um contingenciamento de pessoal e de recursos para custeio. Todos esses fatores rebatem nas instituições de ensino superior, públicas e privadas, em especial nas instituições federais de ensino superior (IFES), as quais conheceram, durante os anos 1995 a 2002, várias alterações no padrão de financiamento estatal das atividades nelas desenvolvidas.

O objetivo deste trabalho é lançar algumas luzes sobre este processo de transformações. Para tanto, optou-se por analisar algumas das políticas, notadamente as que teriam tido maior impacto na configuração do ensino superior. Nesse sentido, o trabalho está dividido em cinco partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira parte fará um breve resgate da evolução histórica do sistema de ensino superior no Brasil, com destaque para as linhas do sistema iniciadas pelo Estatuto das

---

<sup>17</sup> Programa Universidade para Todos.

<sup>18</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

<sup>19</sup> Programa de Educação Superior à Distância.

<sup>20</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Universidades de 1931, impostas pela reforma universitária de 1968 e pelos parâmetros sugeridos pela Constituição de 1988.

A segunda parte versará sobre o contexto político e econômico na década de 2000, no qual os governos federais do período – três governos sucessivos do Partido dos Trabalhadores – buscam realizar, no plano econômico, aquilo que passou a ser conhecido como o “novo desenvolvimentismo”. Esse termo referia-se a uma tentativa dos governos petistas em interromper a lógica liberalizante seguida pelos governos da década de 1990, que se refletia, no caso do ensino, na busca pela restrição do sistema público de ensino superior em favor da expansão do sistema privado.

A terceira parte trará os elementos fornecidos em âmbito internacional – particularmente aqueles correspondentes à elaboração de reflexões por parte de agências multilaterais. Tais reflexões tornar-se-ão, em grande medida, referências a inspirarem movimentos de reforma nos sistemas de ensino superior de países diversos, entre os quais o Brasil.

A quarta parte, por sua vez, traz alguns elementos para a caracterização do ensino superior brasileiro nos anos 2000. Para isso, é feita também uma recuperação dos traços do ensino superior nacional tal como configurado na década anterior, por obra dos governos de Fernando Henrique Cardoso. E, a seguir, o diagnóstico feito pelo novo governo Lula, bem como suas políticas de reforma.

Finalmente, na quinta parte será feita uma análise do sentido adquirido pelo ensino superior brasileiro, em especial sua dimensão público-estatal, após as políticas implementadas pelos governos federais da década de 2000. Será enfatizada uma reflexão acerca dos elementos de continuidade e de descontinuidade das políticas, em relação aos governos anteriores.

### **Breve Histórico de Evolução do Sistema de Ensino Superior Brasileiro**

O ensino superior brasileiro origina-se tardiamente, inclusive em comparação com outros países latino-americanos. Os primeiros cursos superiores são criados na Bahia e Rio de Janeiro, no início do séc. XIX, nas áreas de medicina, direito e engenharia. Apenas em 1920 nascerá uma universidade autêntica, a Universidade do



Rio de Janeiro, a partir da reunião das escolas de medicina, politécnica e direito (CUNHA, 2007).

A institucionalização da universidade brasileira ocorrerá a partir da Era Vargas, quando, na gestão do Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, publica-se o Decreto 19.851/1931, que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras. Nos anos 30, com o surgimento da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) – esta última será absorvida pela Universidade do Brasil em 1939 –, inicia-se o processo de reorganização do campo universitário brasileiro, até então centrado principalmente na pulverização de cursos isolados e no ideal profissionalizante (CUNHA, 2007). Nos vinte anos seguintes haverá uma acelerada expansão da educação superior nacional, na forma do aumento significativo do número de matrículas e de instituições universitárias, correndo em paralelo com a crescente federalização das universidades (ARRUDA, 2011).

As linhas mais gerais do campo da educação superior brasileira surgem a partir da Lei 5.540/1968, a qual, em pleno regime ditatorial, institui a Reforma Universitária. Um dos sentidos fundamentais da reforma era o de encaixar a universidade no esforço pelo desenvolvimento econômico, e, para tanto, de pautá-la na racionalização, eficiência e produtividade. A Lei, não obstante limitar a universidade através de instrumentos autoritários próprios do regime militar, apresentaria alguns avanços significativos, entre os quais o reconhecimento da autonomia didático-científica, disciplinar, financeira e administrativa da universidade (ARRUDA, 2011).

Weber (2000) reconhece outros aspectos positivos, como a iniciativa de se associar ensino, pesquisa e extensão, além da instituição da pós-graduação *stricto sensu*. Para Sguissardi (2004), a Reforma Universitária estabeleceu os seguintes aspectos práticos: associação obrigatória entre ensino e pesquisa; fim da cátedra vitalícia; criação do regime departamental; estruturação da carreira docente; matrícula por regime de créditos; orientação pela qual a educação superior fosse ofertada predominantemente em universidades, e apenas excepcionalmente em instituições não universitárias. Não obstante, o regime militar favoreceu a expansão do ensino superior privado (ARRUDA, 2011).

Com a redemocratização e, a seguir, a promulgação da Constituição de 1988, o ensino superior recebe atenção da Lei Magna na forma do artigo 207, que destaca a

autonomia financeira, didático-científica, administrativa e patrimonial, reforçando também a ideia da universidade como lócus de pesquisa, ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Ainda que o ensino superior privado respondesse pela maioria das vagas, centrou-se nas universidades públicas o arranjo supracitado (VIEIRA, 1991).

Em relação à carreira docente, as pressões oriundas do movimento sindical docente ajudaram na consecução do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), que foi instituído em 1987. O PUCRCE apontava no sentido da consolidação de uma carreira única para os docentes das universidades federais, estabelecendo fatores como a isonomia salarial, critérios determinados de ingresso (concurso público de provas e títulos) e de promoção e ascensão (tempo de serviço, titulação e desempenho) (GOMES et al., 2012).

Na década de 1990, com sucessivos governos impondo uma agenda liberalizante de reforma do Estado, o ensino superior público acaba incluído no processo de ajuste fiscal, enquanto a educação superior passa a ser considerada como bem econômico de caráter privado, ou seja, um serviço passível de comercialização (ARRUDA, 2011). O ensino superior privado é grandemente enfatizado, expandindo-se de modo significativo, e as universidades públicas permanecem estagnadas, enquanto o movimento sindical docente fazia frente contra uma situação que, na prática, implicava em um lento desmantelamento das IFES.

O esgotamento das forças políticas que então se empenhavam no projeto liberalizante vigente na década de 1990, abrirá um novo capítulo na questão do ensino superior brasileiro, bem como do contexto social, político e econômico no qual aquele se inscreve.

### **O Contexto Político-econômico nos Anos 2000: o Novo Desenvolvimento**

O retorno do desenvolvimento se insere em uma conjuntura de relativo desgaste de políticas que apontavam na direção de uma maior liberalização da economia, com o Estado limitado à condição de regulador discreto das relações econômicas e o mercado sendo valorizado e fortalecido em sua aspiração por maior liberdade econômica. Contra essa visão, ao Estado deveria ser restabelecida sua vocação de vetor central do

desenvolvimento econômico, ideia esta tecida a partir do pressuposto de que não haveria possibilidade de crescimento e desenvolvimento sem um Estado forte.

Espelhando tal postura, em seu programa de governo de 2002 a candidatura Lula apresentava-se como uma alternativa de oposição às gestões “liberalizantes” anteriores. Estas teriam sido pautadas pelo descontrole dos fluxos de capitais e pelo déficit de planejamento estratégico, expressando a fragilização do Estado. No lugar disso, a candidatura petista prometia “uma nova concepção de planejamento e desenvolvimento”, com o governo retomando o papel do Estado no planejamento estratégico do desenvolvimento e da regulação do mercado: “o Estado não pode limitar as suas ações a administrar o curto prazo e as questões emergenciais, mas deve se pautar por uma visão estratégica de longo prazo, [o que] implica reativar o planejamento econômico” (PT, 2002, p. 32).

Contudo, analisando tanto algumas políticas públicas do governo Lula quanto a literatura produzida sobre o novo desenvolvimentismo, tem-se que, a despeito do “retorno” do Estado interventor e desenvolvimentista, ele não se confundiria com o antigo desenvolvimentismo (que, na América Latina, foi construído em referência à perspectiva cepalina). A literatura especializada no tema sugere a existência de diferenças importantes entre o antigo e o novo desenvolvimentismo. De modo sumário, aquele baseava o crescimento na substituição de importações; propunha um papel central do Estado na obtenção de poupança forçada e nos investimentos; colocava a centralidade da política industrial e no protecionismo comercial; seria flexível em relação a déficits orçamentários e na tolerância à inflação (SORIA, 2013).

Em contraste, o novo desenvolvimentismo buscaria o crescimento na combinação entre exportações e fortalecimento do mercado interno; a política industrial seria subsidiária ou mesmo residual; a competitividade internacional deveria ser perseguida por instrumentos indiretos, como a política cambial; o papel do Estado se restringiria à coordenação e criação de oportunidades de investimento e na redução de desigualdades econômicas, com prioridade para a distribuição; não haveria complacência com a inflação; e os déficits fiscais seriam rejeitados, através da busca por políticas fiscais responsáveis (SORIA, 2013).

Bresser-Pereira (2011) situa o novo desenvolvimentismo como um ideário político e macroeconômico situado *entre* o velho desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. Por



sinal, é recorrente, entre os que refletem sobre o novo desenvolvimentismo, uma propensão a não se descartar totalmente os elementos do ideário liberalizante (SORIA, 2013).

A razão pela qual isso ocorreria é que o lugar do novo desenvolvimentismo – situado *entre* o ideário liberalizante e o velho desenvolvimentismo – deveria conferir-lhe a capacidade de ser um corpo articulado de políticas econômicas capaz de superar o velho nacional-desenvolvimentismo. Não obstante, a superioridade do novo desenvolvimentismo em relação ao velho se daria mediante o reconhecimento da validade de certos elementos oriundos do ideário ortodoxo ou liberalizante. “Situarse *entre*, nesse sentido, implica em admitir alguns acertos teóricos da ortodoxia liberalizante, o mesmo ideário reputado como insuficiente ou fracassado, pelos resultados que almejava e não alcançou” (SORIA, 2013, p. 461).

O governo Lula – ou os governos petistas ao longo das décadas de 2000 e 2010 – é reputado por muitos analistas (e não raro pelos próprios membros do governo) como sendo a administração que marcou o retorno do desenvolvimento – na conjuntura atual, como novo desenvolvimento. Este, como a breve abordagem anterior indicou, a despeito de invocar a recuperação do Estado e de sua importância na retomada do desenvolvimento, não implica em uma crítica da esfera do mercado e tampouco de alguns princípios e mecanismos legados pela ortodoxia convencional. Pelo contrário, aceita a validade destes, bem como da importância de um mercado forte. Nestes termos, bem como premidos por determinadas e incontornáveis circunstâncias, os governos dos anos 2000 encaminharão suas políticas relativas à educação superior.

Antes, porém, de se chegar às políticas voltadas para o ensino superior brasileiro na década de 2000, cabe levantar outra ordem de influências sobre o tema da reforma da educação superior, o contexto internacional e sua influência.

### **A Influência do Contexto Internacional sobre a Reforma do Ensino Superior**

Não apenas no Brasil o campo da educação vem sendo objeto de discussão e de reforma. Para Arruda (2011), a propagação de influências externas adviria de duas formas: a primeira, através de redes políticas e sociais envolvidas na circulação de ideias, incluindo-se aí trocas de experiências e de “soluções” no meio acadêmico; e a segunda, por meio de recomendações ou diretrizes emanadas de agências multilaterais.

Instituições como o Banco Mundial, a OCDE, a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI) buscam influenciar as políticas nacionais de ensino (MAINARDES apud ARRUDA, 2011). Essa influência manifesta-se seja por referências discursivas (documentos, estudos), seja pelo financiamento de projetos ou programas junto a instituições de ensino e governos.

Podemos considerar como publicações-chave os documentos *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (Banco Mundial, 1996); *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação* (Unesco, 1998); *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* (Banco Mundial, 2003). Outra referência global que merece destaque é a *Declaração de Bolonha – Declaração conjunta dos Ministros de Educação Superior* (1999), que inaugura o chamado Processo de Bolonha (...) (ARRUDA, 2011, p. 95).

Entre esses, merece destaque a publicação do Banco Mundial (Bird) intitulada “*Enseñanza Superior...*” (Banco Mundial, 1996). A partir da análise do que entende serem os fatores de crise do ensino superior, a publicação sugere quatro linhas de ação a serem contempladas em uma reforma: 1) diversificação institucional; 2) diversificação dos financiamentos das instituições de ensino superior; 3) redefinição da função do governo; e 4) o enfoque na qualidade, adaptabilidade e equidade. Os parágrafos seguintes foram feitos a partir da pesquisa de Arruda (2011).

1) *Diversificação institucional*. Para o Bird, o modelo tradicional de universidade – modelo humboldtiano<sup>21</sup> – não seria apropriado para os países em desenvolvimento, por ser caro demais e também por não atender prioritariamente ao propósito de formar e qualificar força de trabalho para o setor privado. Recomenda-se, no lugar daquele modelo, o desenvolvimento de centros universitários, mais sensíveis às necessidades do mercado de trabalho pois que centrados na dimensão do ensino.

2) *Diversificação do financiamento das instituições de educação superior estatal e adoção de incentivos para melhoria de seu desempenho*. Esta recomendação sugere que sejam mobilizadas outras fontes de receita, como pagamento de mensalidades, recurso

---

<sup>21</sup> O modelo humboldtiano recebe este nome por causa de Wilhelm von Humboldt, fundador da Universidade de Berlim no século XIX. Nele, a dimensão da pesquisa e do conhecimento é levada para a universidade, integrando-se com a dimensão do ensino. Até então as universidades concentravam-se na esfera do ensino, enquanto a pesquisa e inovação eram realizadas em centros específicos para tanto.

público condicionado a critérios de desempenho, atividades geradoras de recursos, como consultorias.

3) *Redefinição da função do governo.* Em vez de controlador direto o governo deveria supervisionar o sistema, estabelecer marcos regulatórios para o setor, fomentar a autonomia administrativo-financeira das IFES, e instituir critérios de avaliação e fiscalização do desempenho das instituições públicas e privadas de ensino superior.

4) *Enfoque na qualidade, adaptabilidade e equidade:*

A prioridade de reforma deve estar associada à melhoria da qualidade da educação superior e a investigação; vinculação da educação superior visando produzir as qualificações exigidas por uma economia de mercado; maior equidade como forma de promover o crescimento econômico, justiça e estabilidade social; controle do acesso à educação superior pelo governo com base em critérios e seleção eficiente e equitativa (ARRUDA, 2011, p. 97).

As propostas do Banco Mundial destinam-se mais fortemente para os países em desenvolvimento, dada a necessidade, nestes, de se realizar ajustes fiscais. O diagnóstico do Banco ressaltaria ainda os seguintes elementos a serem contemplados na reforma: baixa relação professor/aluno, necessidade de ampliar o acesso de grupos desfavorecidos, combate à evasão e repetência, melhora da qualidade da pesquisa universitária, adoção de programas de E&D (ARRUDA, 2011).

Para Lima (2011), as diretrizes do Bird são privatizantes. Para Altmann (2002), o Bird deixa clara sua posição em relação à educação, qual seja, a de que o Estado deve se concentrar (e encampar) no ensino básico, restando o ensino médio, o profissionalizante e o superior para a iniciativa privada. Neste sentido é possível compreender as propostas do Banco Mundial de reforma do sistema de ensino superior nos países que mantêm IES estatais.

Na Europa, a Declaração de Bolonha buscou servir como referência para uma maior integração do ensino superior nos países da UE. A Declaração estabelece os seguintes objetivos e ferramentas: adoção de um sistema de graus acadêmicos em dois ciclos (o primeiro, mais curto, consistindo na formação apropriada para o ingresso no mercado de trabalho; o segundo, voltado para a pós-graduação); criação de um sistema de créditos, para favorecer a mobilidade dos estudantes e a multidisciplinariedade de



sua formação; promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior; favorecimento do estágio (ARRUDA, 2011).

O Brasil vem recebendo influências desta agenda global, conforme será visto no próximo item.

## **O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 2000**

O modo como os governos da década de 2000 executaram suas políticas a partir da relação entre educação (e educação superior) e transformação social no sentido do desenvolvimento, foi assim sintetizado por Marques e Cepêda (2012):

A educação, em especial a educação superior, tem lugar estratégico nos processos de transformação social, alocada como meio de impulsão tecnológica e como ferramenta de aumento do discernimento e da capacidade crítica da população. No primeiro aspecto, em especial em países como o Brasil, e, que a cadeia de inovação passa fortemente pelo setor público de pesquisas e de formação/qualificação de sujeitos para os diversos postos da cadeia produtiva, grande parte da energia capaz de dinamizar pesquisa, desenvolvimento e o universo da produção passa pela arquitetura das instituições acadêmicas; e, por extensão, pelos fundos públicos e projetos orientadores desse investimento como uma política pública estratégica (MARQUES; CEPEDA, 2012, p. 170).

Nesses termos, já no programa de governo da candidatura Lula a premissa seguida é da existência de uma grave crise na educação superior pública, decorrente da falta de financiamento estatal regular e suficiente. Somando-se a isso, o diagnóstico da candidatura petista destacava a existência de uma expansão desenfreada e desordenada do ensino superior particular, bem como de um grave problema na qualidade do ensino disponível (CARVALHO, 2011).

De fato, a literatura disponível aponta para um quadro, construído entre 1995 e 2002 (nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), de contração do ensino superior público federal, em relação a uma grande expansão do ensino superior privado. Este movimento era coerente com o ímpeto fundamental do governo, a desestatização de tudo que não se enquadrasse como “atividade exclusiva de Estado”. Conforme Cunha, acerca do governo peessedebista:

A privatização do ensino superior, isto sim, foi acelerado no período em análise [1995-2002]. [...] O número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. [...] Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC (CUNHA, 2003, p. 58).

Dois grandes gargalos foram apontados pelo diagnóstico petista. De um lado, a grande expansão da rede superior privada trazia consigo valores de mensalidades fora do alcance da maior parte dos jovens em idade universitária, culminando em índices elevados de inadimplência e evasão. De outro, o tamanho reduzido da rede de ensino superior público e o conseqüente acirramento da concorrência pelas poucas vagas também afastava a maioria dos jovens. Diante de ambos os problemas, a agenda governamental colocava, como tarefas futuras, a ampliação das vagas das instituições públicas e do crédito educativo vigente (CARVALHO, 2011).

Retomava-se, assim, o princípio segundo o qual a educação era um direito básico e universal (CARVALHO, 2011). Contudo, o governo Lula também considerou a educação como bem público com função social, uma formulação que, em tese, autorizaria interpretações pelas quais entidades privadas pudessem prover educação em regime de competição de mercado etc.

Forças políticas mais à esquerda atacaram este ponto, enquanto grupos políticos alinhados com a visão do governo anterior repudiavam o suposto “desperdício” de recursos com nova expansão do parque estatal de ensino superior. A posição do governo aqui, no centro de um fogo cruzado disparado por forças situadas nas duas pontas do espectro político-ideológico, não deixa de ser mais uma evidência da natureza do lulismo-petismo no poder, a de se posicionar quase sempre em algum lugar *entre* forças influenciadas pela ortodoxia liberalizante e pela crítica mais à esquerda, estatizante etc.

Por outro lado, essa natureza do governo não deixa de expressar também circunstâncias conjunturais, que não podem ser ignoradas e tampouco contornadas, e exigem enfrentamento. Neste sentido, não há como escapar totalmente à dependência da trajetória, a despeito do que pensam muitos críticos à esquerda, quase sempre voluntaristas ou pouco realistas em suas objeções.

E, de qualquer modo, houve um aumento do investimento em políticas públicas voltadas para a expansão de vagas e instituições de educação superior públicas na década de 2000, e de modo mais acentuado a partir de 2005. Foram criadas, neste período, oito novas universidades, e instituídos o PROUNI (2004) e o REUNI (2007) (MARQUES; CEPEDA, 2012).

O governo Lula (2003-2010) teria passado por dois momentos distintos em relação ao financiamento das instituições federais de ensino superior. O primeiro momento (2003-2005), fortemente afinado com a política pública do governo antecessor, refletiu-se na continuidade do estado de estagnação do ensino superior federal. De 2006 em diante, porém, os gastos com as IFES sob todas as frentes tiveram forte acréscimo (CARVALHO, 2011).

O quadro 1 a seguir exhibe de modo sintético o conjunto de políticas, efetuadas pelo governo Lula, de expansão das IFES e ampliação do acesso às mesmas. Destas, serão objeto de maior atenção reflexão as que geraram maior impacto na recaracterização do sistema de ensino superior brasileiro, notadamente em suas dimensões pública e privada.

**Quadro 1 – Síntese das Políticas de Expansão/MEC (2004-2010)**

Políticas	Objetivos	Atos normativos
Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas em especial, negros e indígenas, nas IFES.	Reservar vagas para estudantes egressos de escolas públicas em especial, negros e indígenas, nas IFES.	PL n.º 3627/04 – Aprovado em nov./2008
Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)	Programa integrado de apoio à formação superior de professores para o exercício da docência aos indígenas.	Edital n.º. 03, de 24/06/08 em atendimento a Lei n.º. 11.645/08
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	Ampliar o acesso e permanência no nível da graduação e melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos.	Decreto n.º 6.096, de 24/04/07
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas por meio da modalidade de educação à distância.	Decreto n.º. 5.800, de 08/06/06
Programa Universidade Para Todos (PROUNI)	Conceder bolsas integrais e parciais nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas, para estudantes de baixa renda.	MP n.º. 213 de 10/09/03 e Lei n.º 11.096/05
Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)	Garantir o pleno acesso de pessoas com deficiências às instituições federais de ensino superior.	Decretos n.º. 5.296/04 e n.º. 5.626/05
Programa de Ações Afirmativas para a população negra nas instituições federais e estaduais da educação (Uniafro)	Ações voltadas à formação inicial na modalidade presencial e a distância, para professores de educação básica.	2005
Programa de Expansão das IFES Universidade Expandir até ficar do Tamanho do Brasil (Expansão Fase I)	Expandir e interiorizar as IFES levando desenvolvimento econômico e social para os municípios do interior dos Estados.	2003

Fonte: Extraído de Arruda (2011).

Relativamente ao setor privado do ensino superior brasileiro, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) surge como uma concepção de política elaborada no seio da burocracia do MEC, reagindo tanto às demandas das IES privadas quanto levando em consideração as camadas sociais excluídas da educação superior. Para

compreender o programa, Carvalho (2011) propõe o exame do quadro contextual sob o qual aquele foi gestado. Os parágrafos seguintes decorrem do estudo desta autora.

Entre 1998 e 2002, a expansão do setor privado de educação superior resultou em um número excessivo de vagas, que inclusive seria superior ao número de concluintes no ensino médio. Os níveis de inadimplência e desistência ocorrem paralelamente à queda dos rendimentos reais e à elevação do desemprego, particularmente entre jovens.

Assim nasce o PROUNI, buscando casar a sustentação financeira das faculdades particulares e atender a demanda dos jovens que, por sua especificidade, dificilmente tinham a possibilidade de entrarem no ensino superior público. Trata-se de um contingente de jovens já inseridos no mercado de trabalho e egressos de escolas públicas de qualidade duvidosa. Para estes:

[...] O ensino superior público não é uma alternativa viável, quer pelo obstáculo intransponível dos exames vestibulares quer pelas dificuldades de dedicar tempo integral aos estudos e de arcar com os demais gastos educacionais de transporte, alimentação e moradia dadas pela distância geográfica (CARVALHO, 2011, p. 186).

O programa visa de fato ao aluno carente, inclusive estabelecendo a obrigatoriedade de parte das bolsas serem direcionadas para ações afirmativas. A institucionalização do programa ocorre com a Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. De acordo com o MEC, desde sua criação até o segundo semestre de 2013 o PROUNI já atendeu mais de 1,2 milhão de estudantes, cerca de 70% deles com bolsas integrais<sup>22</sup>.

No governo FHC, o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) foi criado em 1999 (MP 1.827/1999), e, após algumas modificações, foi instituído por lei (Lei 10.260/2001). A fim de evitar ou restringir a inadimplência, endureceu-se o critério para o pleiteante ao crédito estudantil, através da inclusão da figura do fiador, que deveria assumir, em última instância, os encargos contratuais (CARVALHO, 2011).

Em 2010, uma Medida Provisória expedida pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva (MP 501/2010) dispensou a exigência do fiador, facilitando, assim, o acesso ao financiamento. Para garantir os financiamentos estudantis, criou-se o Fundo

---

<sup>22</sup> <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=140](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140)>. Acesso em: 15 fev. 2014.





de Garantia do Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FGEDUC), mantido pelo Tesouro Nacional e por instituições de ensino desejosas de aderir ao projeto, repassando para o FGEDUC parte do que recebem do MEC pelos alunos matriculados via FIES. FIES e PROUNI estariam entre as causas da elevação do número de matrículas em cursos de graduação<sup>23</sup>.

Em relação ao ensino superior público federal, o Decreto Presidencial 6.096/2007 institui o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (REUNI). Esta política tem como objetivo expandir o número de vagas e a permanência nas universidades públicas federais. Em relação ao governo anterior, isso representou um avanço significativo para as IFES, estagnadas durante a década anterior (ARRUDA, 2011).

Arruda registra que todas as universidades federais aprovaram voluntariamente o REUNI em seus conselhos universitários. A adesão ao programa representava, contudo, um “termo de pactuação de metas”, de fato um autêntico contrato de gestão, figura instituída pela Emenda Constitucional 19/1998, no governo FHC, juntamente com o Plano Diretor da Reforma do Estado.

É baseado nesta ideia que se imprime à gestão pública características fundadas na lógica da gestão empresarial/gerencial, como aferição de resultados, controle, avaliação por índices de produtividade, competitividade e a racionalidade do mundo econômico (...) (ARRUDA, 2011, p. 119).

A natureza voluntária da adesão ao REUNI não deixava de ser discutível, pois que as IFES que não aderissem abririam mão dos recursos financeiros do Programa, alternativa problemática tendo em vista a situação difícil em que o governo FHC havia deixado das universidades federais. Os recursos, por sua vez, foram liberados gradativamente, condicionados ao cumprimento das metas estabelecidas.

O número de universidades federais cresceu significativamente na década de 2000. Em 2004 havia 45 universidades; em 2010, já eram 59 – 14 novas universidades federais. Os *campi* das mesmas cresceram de 114, em 2003, para 237 em 2011, um

---

<sup>23</sup> <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2010/divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2014.

aumento de mais de 100 novos *campi*<sup>24</sup>. O número de Institutos Federais de Educação (IFETs<sup>25</sup>) saltou de 140 em 2002 (as quais teriam sido construídas entre 1909 e 2002) para 366 em 2010<sup>26</sup>.

Um aspecto particularmente interessante sobre o REUNI diz respeito ao fato da expansão ser apenas para o ensino, “desconsiderando os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que regem as universidades brasileiras, como assegurado pela CF/88” (ARRUDA, 2011, p. 120). Este aspecto nos parece decisivo para a construção de uma hipótese acerca do sentido tomado pelas políticas do ensino superior nos anos 2000.

### **Para uma Análise do Sentido Tomado pelo Ensino Superior nos Anos 2000**

Entre 1995 e 2002, com o governo Fernando Henrique, as políticas para o ensino superior enfatizavam fundamentalmente uma configuração centrada no setor privado. A orientação do Banco Mundial era a da simples privatização do ensino superior estatal, pois que, para o Bird, o Estado deveria se concentrar na provisão do ensino fundamental (ALTMANN, 2002).

Seguir tal diretriz implicava em se livrar do ensino superior federal, fazendo secar as fontes estatais de financiamento das IFES enquanto propugnava a instituição de mensalidades nas mesmas. O projeto de reforma do Estado de Bresser-Pereira (1996), por sinal, defendia a desestatização do meio universitário. Tal ordem de coisas não foi concretizada por obra da resistência dos atores estatistas (CARVALHO, 2011).

Não obstante, a privatização do ensino superior brasileiro foi acelerada significativamente nos anos FHC. O número de universidades federais manteve-se o mesmo entre 1995 e 2002 (e o conjunto das universidades públicas experimentou decréscimo de 7% neste intervalo). Por outro lado, o número de instituições de ensino superior aumentou 110% no mesmo período.

---

<sup>24</sup> <[http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=81](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81)>. Acesso em: 04 fev. 2014.

<sup>25</sup> Instituições de educação superior, profissional e básica, pluricurriculares, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica. Foram criadas no lugar dos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a partir da Lei 11.892/2008 (<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2014).

<sup>26</sup> <[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2)>. Acesso em: 04 fev. 2014.

A asfixia do ensino superior federal também vinha pelo lado da política de financiamento à pesquisa do governo. A ordem foi diminuir a participação das fontes federais, em detrimento da maior participação dos recursos privados para C&T. Enquanto se esperava pelos aportes de investimentos privados, o governo fez diminuir a oferta de bolsas no país, no exterior e fomento à pesquisa, em quase todas as grandes áreas (LIMA, 2011).

Estas ações concorriam para um projeto coerente. Este previa a desintegração do modelo humboldtiano de universidade (universidade de pesquisa), reputado como dispendioso e inadequado à realidade brasileira. Em seu lugar, entraria o modelo de universidade de ensino – os centros universitários previstos pelo Decreto 2.306/1997 –, dispensado de promover pesquisa e concentrado na dimensão do ensino (SAVIANI, 2010). Os centros universitários realizariam então a democratização da universidade a um baixo custo, tocado pela iniciativa privada e para ela, na forma da relação necessária e funcional entre ensino e provisão de profissionais para o mercado. A pesquisa, por sua vez, seria realizada em centros de excelência, os quais contariam com recursos públicos (decrecentes) e privados (crescentes) (Idem).

Assim, o sistema projetado nos anos FHC para o ensino superior previa, em primeiro lugar, a desestatização; em segundo, a extinção do antigo modelo humboldtiano; em terceiro, a racionalização dos recursos disponíveis. Uma multidão de centros universitários voltados apenas para o ensino, adestrando os alunos para o mercado de trabalho; centros de excelência em pesquisa, também mantidos em grande medida por recursos privados e orbitando em torno dos interesses próprios do mercado; a lógica produtivista de gestão, que, em busca da eficiência, abençoava o corte de gastos e a conseqüente necessidade de “elevar a produtividade” nos campos do ensino e pesquisa. Este era o modelo ideal, que, embora não tenha sido plenamente alcançado, deixou fortes traços na realidade do ensino superior brasileiro.

O governo Lula, diante de tal cenário, fará uma política de natureza fundamentalmente ambígua. De acordo com esta, algumas diretrizes do governo anterior serão mantidas, enquanto outras serão descontinuadas – e não raro tais continuidades e descontinuidades estarão presentes em uma mesma ação –, conduzindo a um modelo híbrido, que mescla tendências liberalizantes e antiliberais.

O PROUNI, em princípio, seria incluído entre as ações do governo Lula que continuam o realizado na gestão anterior. Neste sentido, apoiar-se-ia o setor privado de ensino superior com recursos públicos. Por outro lado, esta política tem uma inequívoca dimensão pragmática. Diante da absoluta impossibilidade de o setor público de ensino superior atender à imensa demanda, e tendo-se à mão uma grande oferta de vagas por parte das IES particulares, o governo ligou os pontos com o PROUNI.

A despeito do aspecto pragmático do PROUNI, não se pode deixar de concluir que a continuidade da atenção dos governos da década de 2000 em relação ao ensino superior privado se encaixa na disposição original dos governos da década anterior. O pragmatismo do PROUNI reitera a prática da existência de instituições universitárias voltadas para a absorção de estudantes, em geral de estratos sociais mais baixos, e sua conversão em quadros formalmente mais qualificados para o ingresso ou a permanência no mercado de trabalho.

O REUNI, por sua vez, exibe elementos de continuidade e descontinuidade flagrantes. Claramente, ele vai na contramão do que realizava o governo Fernando Henrique – enquanto este se empenhou em livrar o Estado das IFES, o REUNI recupera, expande e fortalece o sistema de ensino superior público federal. E, ao fortalecer as IFES, é uma política que rompe com o propósito de desintegrar o ideal da universidade que concentra e articula as dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Porém, o REUNI carrega elementos em princípio contraditórios ao seu objetivo fundamental. Embora tenha gerado expansão das IFES, ele deteve, em alguma medida, a expansão das contratações de docentes e técnicos. O número de docentes, por exemplo, cresceu 44% entre 2003 e 2012. Seria um crescimento bastante considerável, não fosse pelo crescimento do número de matrículas no mesmo período, quase 200%<sup>27</sup>. Ou seja, sobreviveu, na universidade federal recuperada, uma lógica típica da universidade de ensino preconizada pelo modelo anterior.

O mesmo fenômeno pode ser observado no que diz respeito à pesquisa. As agências de fomento estatais, CNPq e CAPES, contrariamente à tendência da década de 1990 – que apostava nos aportes privados de recursos –, experimentaram expansão de seus orçamentos e dispêndios. Porém, prevalecem critérios instituídos no governo FHC,

---

<sup>27</sup> <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-05-05/expansao-de-universidades-federais-nao-acompanhou-melhoria-das-condicoes-de-trabalho-de-docentes-diz->>. Acesso em: 10 fev. 2014.

que tendem a uma valorização da pós-graduação – o lugar da pesquisa na universidade – e de critérios quantitativos no que diz respeito à aferição da “qualidade” da produção acadêmica (SGUISSARDI, SILVA JR., 2009). Isso continuou no governo Lula, com volume ampliado.

Tudo isso concorre, como não poderia deixar de ser, para uma intensificação do trabalho no ensino superior público/federal brasileiro, o que traz evidentes implicações para as condições de trabalho e a saúde dos profissionais.

A hipótese que emerge aqui sugere que a intensificação do trabalho no ensino superior federal deve-se à natureza híbrida da política que, a partir do Governo Lula, ditou as linhas gerais do ensino superior brasileiro. Esta política híbrida funde elementos do modelo tentado nos anos FHC, como o produtivismo e a racionalização dos recursos humanos, com elementos do modelo tradicional da universidade brasileira, como o estatismo e o desenho humboldtiano.

Em outras palavras, da política anterior manteve-se a exigência de uma intensificação do trabalho docente, em uma lógica produtivista. Contudo, diferentemente da política anterior, manteve-se a lógica da educação como direito e a universidade na sua integralidade – ou seja, reunindo em si as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, além da gestão de uma máquina burocrática universitária crescente.

Tem-se, na prática, uma penetração dos parâmetros do produtivismo e da racionalização em uma universidade estatal ampliada e que preserva suas características de centro articulador das dimensões do ensino, pesquisa e extensão. O resultado é manutenção das amplas atribuições postas pelo modelo do tripé ensino-pesquisa-extensão – sem falar em um quarto pilar, o da gestão deste aparato burocrático cada vez maior, para o qual os docentes e técnicos também são convocados a participar –, agora sob o ritmo acelerado do produtivismo e da racionalização acadêmicas, culminando na sobrecarga de todos os atores que constituem a universidade: alunos, técnicos e professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A configuração assumida pelo sistema de ensino superior brasileiro na década de 2000 parece reproduzir o perfil de intervenção dos governos da década na dimensão

socioeconômica. O novo desenvolvimentismo possui traços de ruptura com o período anterior, mas também de continuidades em relação ao ideário liberalizante, gerencial e produtivista que foi predominante nos anos de 1990. O Estado é em boa medida recuperado, em termos de suas atribuições e do seu corpo de servidores. Porém, deve ainda se curvar a alguns imperativos do ideário liberalizante, situando-se na condição de indutor ou coordenador do desenvolvimento, e permitindo ainda ampla liberdade de ação dos capitais e preservando a integridade da lógica do mercado.

Mas, nesta trajetória de recuperação parcial de sua importância no desenvolvimento, o Estado novo-desenvolvimentista também possui uma dimensão social inequívoca, expressa na forma de políticas distributivas que buscam a inclusão das parcelas historicamente excluídas do acesso aos bens públicos.

No universo do ensino superior parece haver uma lógica similar. O conjunto de políticas voltadas para o ensino superior brasileiro na década de 2000 possuiria pelo menos três aspectos.

O primeiro é a preocupação com o acesso ao ensino superior pelo maior número possível de segmentos da população em idade de ingresso no mesmo. Fazem parte desta frente ações voltadas para jovens de baixa renda, indígenas, negros, pessoas com deficiência e habitantes de localidades distantes. Aqui entram programas como o PROUNI e o Fies, fontes tanto de ingresso facilitado de jovens pobres e socialmente vulneráveis ao ensino superior, quanto de novo fôlego ao sistema privado de educação superior.

O segundo aspecto, em parte decorrente do primeiro, diz respeito à expansão do sistema de ensino superior estatal. A multiplicação de *campi* de universidades e institutos federais, bem como a elevação do número de novas universidades, revela um inequívoco compromisso do governo com a recuperação da participação do Estado na provisão de educação superior.

E o terceiro aspecto diz respeito ao caráter deste sistema de ensino superior, tomado agora genericamente. Trata-se de um sistema híbrido, que conjuga elementos típicos das propostas do Bird – e em boa medida realizada pelos governos peessedebistas – e de posturas contrárias àquelas. Preservam-se os centros universitários, dispensados de realizar pesquisa e extensão, e preocupados tão somente



com o ensino, e, nisso, seguem aumentando sua participação no número total de matrículas.

Ainda sobre esse aspecto é mantido também o parâmetro da produtividade como referência maior do universo das universidades federais. Essas, mantidas no paradigma humboldtiano, devem reproduzir, nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão, o imperativo do produtivismo acadêmico, o que tende a sobrecarregar todos aqueles que tomam parte na construção da universidade pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1 (jan/jun), 2002.

ARRUDA, A. L. B. **Expansão da educação superior: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco**. Tese (Doutorado em Educação) Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington: BIRD, 1996 (ISBN 0-8213-3411-5).

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A reforma do Estado nos anos 90**: lógica e mecanismo de controle. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1996. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, n. 1).

\_\_\_\_\_. From old to new developmentalism in Latin America. In: OCAMPO, J. A.; ROSS, J. (orgs.) **Handbook of Latin American Economics**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

CARVALHO, C. H. A. **A política pública para a educação superior no Brasil**. Tese (Doutorado em Economia), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82 (abr), 2003.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à Era Vargas. São Paulo: EdUNESP, 2007.

GOMES, D. C.; SORIA, S.; SILVA, L. B. Condições e relações de trabalho no serviço público: o caso do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v. 20, n. 42, 2012.



LIMA, P. G. **Política científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998)**. Dourados: Editora da UFGD, 2011.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. **Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos**. *Perspectivas*. São Paulo, v. 42 (jul/dez), 2012.

PT. **Programa de Governo 2002**. São Paulo: Partido dos Trabalhadores, 2002 (Disponível em <http://www.pt.org.br/>. Acesso em 25/10/2006).

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2 (ago/dez), 2010.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SORIA, S. S. Novo desenvolvimentismo, governo Lula e dilemas de uma concepção de desenvolvimento inspirada em elementos do capitalismo anglo-saxão. In: CASTRO, I. S. B. (org.) **Novas interpretações desenvolvimentistas**. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado, 2013.

VIEIRA, S. L. O discurso sobre a universidade nos anos 80. *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 25, 1991.

WEBER, S. Políticas do Ensino Superior: perspectivas para a próxima década. **Revista Tempo e Presença**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 312 (jul./ago), 2000.



# Artigo 3: A Interiorização das Universidades Públicas em Pernambuco: Opiniões sobre a Institucionalização e seus Primeiros Impactos

---

Cátia Wanderley Lubambo<sup>28</sup>

Isabella Augusta de Carlo Furtado Bastos<sup>29</sup>

## Resumo

Este texto relata os principais resultados do estudo sobre a *Interiorização Recente das Instituições Públicas e Gratuitas de Ensino Superior no Nordeste: Efeitos e Mudanças*, realizado na Coordenação de Estudos Sociais e Culturais na Fundação Joaquim Nabuco, que analisou a articulação político-institucional entre as instituições de ensino, as governamentais e as de mercado, especificamente evidenciando o quadro das condições atuais da implantação das universidades federais no interior do estado. A discussão sobre conceitos como *instituição*, *cultura organizacional* e *governança*, analisados sob a ótica do ciclo da política é parte das referências teóricas no marco do neoinstitucionalismo, adotadas neste trabalho. Empiricamente a pesquisa concentrou-se no estado de Pernambuco, com o foco sobre cinco municípios: Vitória de Santo Antão, Caruaru, Garanhuns, Petrolina e Serra Talhada. A pesquisa exploratória e qualitativa aqui desenvolvida utilizou-se de um levantamento documental, da realização de entrevistas semiestruturadas e da observação direta em 22 entidades. A análise realizada permitiu verificar que: por possuírem características e arranjos institucionais próprios, os municípios conduziram a estratégias políticas e impactos diferenciados que se evidenciaram ao longo do estudo. Além disso, a especificidade das experiências encontradas apontou nuances no processo de institucionalização, importantes na perspectiva de direcionar ações e gestões e de conferir maior efetividade à política de interiorizar as instituições públicas de ensino superior em Pernambuco.

**Palavras-chave:** Interiorização das universidades. Governança e processo de institucionalização.

---

<sup>28</sup>Pesquisadora Titular da Fundação Joaquim Nabuco e Professora Permanente dos Mestrados Profissionais em Gestão Pública (UFPE) e de Ciências Sociais para o Ensino Médio (Fundaj).

<sup>29</sup>Bolsista PIBIC/Fundaj (2011-2012) na pesquisa *A interiorização recente das Instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Norte e Nordeste: efeitos e mudanças*.



## INTRODUÇÃO

Desde a primeira gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, o discurso recorrente era o da luta pela redução das desigualdades sociais. Na área da educação, em especial no ensino superior, o discurso segue por essa mesma linha, a da democratização do ingresso à universidade, a do desenvolvimento social. Ainda em 2003 foi criado o Programa Nacional de Expansão das Universidades Públicas Federais (REUNI<sup>30</sup>), ao qual a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) se vincularam como outras instituições federais do país. Na esteira dessa expansão, o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) também implantou unidades nos municípios de Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Caruaru, Garanhuns, Ipojuca, Pesqueira e Vitória, além do Recife. Por sua vez, a Universidade de Pernambuco (UPE), de âmbito estadual, estabeleceu uma estrutura *multicampi*: 1.Arcoverde, 2.Benfica (no Recife), 3.Camaragibe, 4.Caruaru, 5.Garanhuns, 6.Mata Norte (em Nazaré da Mata), 7.Mata Sul (em Palmares), 8.Petrolina, 9.Salgueiro, 10.Santo Amaro (no Recife) e 11.Serra Talhada, consolidando sua presença também no interior do Estado.

Na introdução geral deste livro foi detalhada a contextualização nacional e local desse programa dentro do qual se insere o processo de interiorização das instituições de ensino superior no estado de Pernambuco. Alguns impactos dessa interiorização puderam, inclusive, ser tratados em capítulos anteriores, envolvendo a especulação imobiliária, a criação de empregos, a produtividade e o aumento da dinâmica econômica, nos municípios que passaram a abrigar as novas unidades acadêmicas ou novos *campi*. Outros impactos ainda vêm acontecendo de forma mais lenta e poderão resultar mais profundamente em mudança dos hábitos culturais e políticos daquela população afetada. Na perspectiva, então, de focalizar mudanças dessa natureza foi elaborado este trabalho. A pesquisa de origem “*Condições Político-institucionais favoráveis à interiorização das Universidades Públicas em Pernambuco*” procurou analisar os aspectos que delinearam a articulação político-institucional entre as instituições de ensino (as governamentais e as de mercado), especificamente

---

<sup>30</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do REUNI**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

evidenciando as condições favoráveis e desfavoráveis da interiorização das universidades no interior de Pernambuco.

A interpretação analítica utilizada neste trabalho tomou por base dois pressupostos:

1) a ideia de que a universidade é *princípio gerador das sociedades fundadas no conhecimento*, assim como o governo e as instituições dirigidas ao mercado. Para tanto, associou-se a Etzkowitz (2009) em sua teoria da hélice tríplice, que propõe como modelo uma plataforma para “formação de instituições” e criação de novos formatos organizacionais para promover a inovação, como uma síntese entre universidade, mercado e governo na perspectiva do desenvolvimento;

2) a proposta teórica de que no ambiente institucional há um comportamento “organizador”, tal como afirma Vinha (2001), que induz à consolidação de arranjos singulares, através de interações sociais e políticas contextualizadas pactuadas entre os atores envolvidos. Os esforços e recursos na perspectiva desse movimento organizador seria o que se costuma chamar de *governança*.

Empiricamente a pesquisa concentra-se no estado de Pernambuco, com a amostra de cinco municípios: Vitória de Santo Antão, Caruaru, Garanhuns, Petrolina e Serra Talhada. Os municípios que compõem a amostra possuem características e arranjos institucionais próprios, o que conduz, por hipótese, a impactos e mudanças políticas diferenciadas. A especificidade das instituições pesquisadas e das experiências de cada município não impede, contudo, a identificação de algumas similaridades em suas consequências e efeitos sobre a institucionalidade nos âmbitos municipal e estadual onde se fez emergir a formação de parcerias com o mercado. Novos papéis, novas necessidades e urgências estão sendo criados. Refletir sobre as condições encontradas nos diferentes municípios, e analisar quais dessas condições são mais favoráveis à implementação de uma instituição de ensino superior na região parece ser um caminho importante na agenda sobre o tema.

**Quadro 1 - Universidades Públicas e Institutos Federais nos Municípios Estudados**

MUNICÍPIOS	UNIVERSIDADES/INSTITUTOS FEDERAIS
Caruaru	UPE, UFPE, IFPE
Vitória de Santo Antão	UFPE, IFPE
Garanhuns	UFRPE, UPE, IFPE
Serra Talhada	UFRPE
Petrolina	UNIVASF <sup>31</sup> , UPE

Fonte: Levantamento realizado na pesquisa de campo (2011/2012).

### Considerações Teóricas

Nesta perspectiva, a análise se iniciou com uma revisão teórica sobre os conceitos tomados do *neoinstitucionalismo histórico e sociológico*<sup>32</sup>, por meio dos quais, se buscou o momento de implantação de cada unidade de análise da interiorização e as condições político-institucionais que favoreceram/dificultaram o processo.

De acordo com Hall e Taylor, o neoinstitucionalismo emergiu entre as décadas 1980 e 1990 e não representa uma corrente unificada de pensamento. No artigo *As três versões do neoinstitucionalismo* existem três principais escolas de pensamento: o institucionalismo histórico, o da escolha racional e o institucionalismo sociológico, que emergiram em reação às perspectivas behavioristas (estruturalismo e funcionalismo nas décadas de 1960 e 1970). O neoinstitucionalismo histórico traz a ideia de conflito, de grupos de interesse, apresentando uma proposta neomarxista. Dessa maneira, a distribuição do poder e os interesses de cada instituição ou órgão são importantes nessa visão. Pode-se pensar nas parcerias de mercado, como aquelas entre as universidades e as indústrias após a interiorização, no conflito de interesses entre as autarquias municipais e as universidades em questão de oferta de cursos, por exemplo. O Estado passou a ser considerado, e deixou de ser, neutro nessa corrente, (visão dominante na década de 1970). Nesse contexto, pode-se pensar qual o papel do Estado na interiorização de Pernambuco, quais interesses e como foram avaliadas as condições dos

<sup>31</sup> Universidade do Vale do São Francisco.

<sup>32</sup> HALL, Peter A; TAYLOR, Rosemary C. R. *As três versões do neoinstitucionalismo*. Lua Nova (online). 2003, n.58, p.193-223.

municípios que receberam as universidades, e, ainda, de que forma participa das mudanças institucionais.

Já o conceito de instituição dentro dessa corrente, refere-se a procedimentos, protocolos, normas, e convenções oficiais e oficiosas inerentes à estrutura organizacional da comunidade política ou da economia política. Essa corrente aponta os pontos significativos para análise das instituições ou organizações: análise sobre a trajetória, a relação entre as instituições e comportamento e assimetrias de poder, que serão levados em consideração na análise das entrevistas.

Com relação ao institucionalismo sociológico, a corrente preza pela consideração dos procedimentos institucionais como a prática cultural, sendo contra a distinção entre a esfera burocrática – fins e meios e esferas influenciadas por práticas culturais. Essa linha de pensamento possui três características marcantes.

A primeira se refere à definição de instituição, que é, somente, uma definição global, incluindo aspectos culturais: símbolos, modelos morais que formam padrões de significação, que, assim, guiam a ação humana. Esse aspecto pode ser notado na cultura desenvolvida pelos atores governamentais, por exemplo, ou pelos representantes da sociedade civil, que desenvolvem visões de mundo semelhantes e passam por experiências e cerimônias semelhantes. Dessa maneira, rompem com a dicotomia: Instituição/Cultura, aproximando o significado de “cultura” e “instituição”.

A dimensão cognitiva constitui outra característica do institucionalismo sociológico, que aponta como as instituições influenciam o comportamento por fornecer esquemas, categorias e modelos cognitivos para agir e pensar o mundo, mostrando como a identidade e a imagem de si e dos outros são construídas a partir de formas, imagens e signos institucionais (escolhas fundamentais). Assim, a ação racional é socialmente construída. A última característica dessa linha diz respeito a como pensar no universo das organizações. Os indivíduos das organizações estão em busca da definição de suas identidades, conforme modos socialmente apropriados. Pensando dessa forma, o surgimento ou modificações dentro da instituição estão menos ligados aos benefícios ou ao aumento da eficiência do que ao reforço da legitimidade social.

O institucionalismo histórico e sociológico possui algumas aproximações com a visão de Maria Tereza Fleury e Rosa Maria Fischer, autoras do livro “*Cultura e Poder nas organizações*”. De acordo com as autoras:

A cultura organizacional é concebida como um conjunto de valores e pressupostos básicos expresso em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação (FLEURY, 1996, p. 22).

O estudo leva em consideração a dissociação entre as instituições e a cultura, assim como as relações de poder que emergem dentro dessas organizações. Abaixo um panorama com os principais atores citados na publicação, e suas contribuições para a conceitualização de cultura organizacional. Esses conceitos serão úteis para analisar o contexto de criação das universidades no interior de Pernambuco, como também, ajudar na identificação das diferentes percepções e estratégias de ação dos atores políticos e dos gestores no contexto da interiorização e no monitoramento de suas práticas.

**Quadro 2 – Conceitos de Cultura Organizacional Adotados na Pesquisa**

Autores	Conceito de Cultura Organizacional
<b>Janice Beyer e Harrison Trice</b>	Rede de concepções, normas e valores, que são tomados como certas que permanecem submersas à vida organizacional. Para criar e manter a cultura organizacional as normas e valores devem ser passados de forma tangível para os membros. Leva em consideração os ritos, que expressam os símbolos através dos gestos.
<b>Edgar Schein</b>	Conjunto de pressupostos básicos (basic assumptions) que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionam bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas.
<b>Max Pagès</b>	Estudou o fenômeno da cultura organizacional com enfoque no poder e suas articulações dentro da organização. Pagès faz uma analogia entre religião e os dispositivos das instituições, como ritos, cerimônias e dogmas, mostra o papel da ideologia (e seus aparelhos) para o funcionamento da organização, mascarando explorações, desigualdades e relações de poder.

Fonte: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria (org.). Elaboração própria.

Ainda como parte da revisão teórica, o trabalho incluiu um detalhamento analítico da proposta de Jefferson Mainardes<sup>33</sup> sobre a política e como o *ciclo de políticas* contribui para o entendimento das políticas educacionais, no caso do subprojeto, a política da interiorização.

Definir o que é política se apresenta como um desafio. Argumenta que, de forma geral, existem três grandes linhas de pensamento acerca do que seria a política. A primeira afirma que ela é construída pela regulação, pela força que age para interferir e transformar o comportamento das pessoas. A segunda designa a política como algo formado por valores e signos. Já a última enxerga a política como definições criativas, capazes de gerar múltiplas interpretações. Analisa-se a política como uma junção dessas três linhas, que, diferente da forma tradicional de se pensar a política, linearmente, caminhando para uma única direção, a política deve ser vista como algo em movimento, multifacetado e cíclico.

O ciclo de políticas é formado por três contextos principais. O primeiro é o contexto de influência, que é quando se pensa na política, onde as políticas se iniciam e os discursos são construídos. O discurso está em formação, as lutas e disputas entre grupos de interesses ocorrem nesse contexto. Essas são as circunstâncias da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a adesão das universidades de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Federal Rural de Pernambuco, os confrontos políticos e embates de poder envolvidos nesse processo. Atores nacionais e internacionais (instituições, organizações, grupos de interesses) defendem suas posturas ideológicas e de mercado, moldando, assim, o discurso da política que vai se iniciar.

O segundo contexto é o da produção do texto. Esse contexto está ligado ao público em geral, o texto político representa a própria política, a política é um texto. Esses textos são oficiais, textos políticos, comentários, pronunciamentos. Os textos são, muitas vezes, confusos, podendo ser contraditórios. São lidos de acordo com o local e o tempo em que foram produzidos. Nesse contexto, também há disputa de interesses pela produção do texto. A reação a esses discursos ocorre na prática, ou seja, no terceiro contexto. O contexto da prática é onde ocorre a interpretação, a transformação e

---

<sup>33</sup>MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

recriação da política, é a ação propriamente dita<sup>34</sup>. Contudo, a resposta a essa ação pode modificar a política original; é a interpretação das pessoas que recria a política. As entrevistas serão analisadas levando em conta o contexto da produção e da recriação da política.

Outros dois contextos, fala Mainardes, tratam de resultados ou efeitos e de estratégia política, que podem servir, por exemplo, à análise do cenário de criação das universidades em cada cidade. No contexto dos resultados, há uma preocupação com a efetividade da política - relação entre os efeitos e aspectos de justiça, liberdade e redução das desigualdades sociais; é possível pensar na democratização do ensino, mas também na hipótese inversa da interiorização das universidades não ter sido fator de ampla democratização. O quinto contexto, o da estratégia política, se relaciona com a identificação de atividades e ações realizadas para lidar com a desigualdade na implementação, criada ou reproduzida pela própria política investigada. Para o caso em pauta, tal contexto se relaciona com toda a institucionalidade que os municípios terão a construir para dar seguimento às novas demandas geradas.

Jefferson Mainardes proporciona, em seu artigo, uma abertura de percepções da política, explanando que ela não pode mais ser vista e analisada como um modelo pronto, fechado, estabelecido, a política está aberta, em forma de ciclo, que se renova e se reconstrói. Nesse ciclo há uma quebra de concepções, no qual o macro e o micro precisam se relacionar, o local e o internacional necessitam ser analisados em suas relações, e é com esse modelo analítico que a pesquisa está sendo realizada.

Em meio a esta modelagem dinâmica para o estudo das políticas públicas, tem chamado a atenção o conceito de governança pelo seu aspecto fundamental: dar conta das relações entre as políticas, o Estado e a sociedade, com especial cuidado para a atuação das instituições de mercado. A despeito da multiplicidade das concepções de governança<sup>35</sup> que expressam posicionamentos, por vezes contrastantes, ainda parece-nos

---

<sup>34</sup>Nos casos de avaliação do PROUNI, uma das interpretações correntes se refere à ideia que o Governo Federal faz do programa e de sua ligação direta com a democratização do ensino; isso, porém, contrasta com a interpretação de várias pessoas de que o PROUNI beneficia o mercado e ajuda as instituições de ensino superior privado, em detrimento da melhora da educação gratuita.

<sup>35</sup>Algumas das concepções são: *Governança é a nova gestão pública ou gerencialismo* (KERNAGHAN; MARSONS; BORINS, 2000); *Governança é a estrutura das instituições políticas* (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 1999); *Governança consiste em abordagens de governo mais orientadas ao mercado* (KETTLE, 1993; NYE e DONAHUE, 2000); *Governança é o desenvolvimento de capital social, da sociedade civil e de altos níveis de participação cidadã* (HIRST, 2000; KOOIMAN, 2001; SORESEN, 2004); *Governança é cooperação interjurisdicional e gerenciamento de redes*



o conceito mais útil disponível para descrever e explicar essas forças e articulações entre as três esferas centrais apresentadas no diagrama a seguir.



Entretanto, ainda que conceitualmente harmoniosas tais forças e articulações se estabelecem em arenas políticas de disputas, de negociações ou de consensos. A definição das responsabilidades, competências e ações resultantes acaba se constituindo num processo árduo na direção da efetividade da gestão.

As considerações apresentadas acima fundamentaram a análise sobre a tomada de decisões e implementação do processo de interiorização das instituições públicas de ensino superior, a partir dos dados levantados em campo.

### **A Pesquisa: Instrumentos de Coleta e Análise**

A pesquisa de campo desenvolvida foi de caráter descritivo e exploratório. Descritivo porque expôs os atributos do fenômeno – pretendendo descrever o processo de interiorização e o contexto, estabelecendo correlações entre os aspectos do problema evidenciados nos diversos ambientes institucionais e as principais características dos municípios. Exploratória porque se constituiu de um contato ainda inicial com o tema da interiorização, levantando-se informações para a construção de hipóteses explicativas, além de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: a pesquisa documental, a realização de entrevistas semiestruturadas (ver Roteiro de Questões no quadro 4) e a

---

FREDERICKSON, 1999; O'TOOLE, 2003; PETERS e PIERRE, 1998; *Governança é globalização e racionalização* (PIERRE, 2000).

observação direta. Pádua (2004, p. 70) conceitua entrevista semiestruturada como aquela em que o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite e até incentiva que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. Abaixo segue os quadros 3 e 4, que apresentam os cargos dos entrevistados por município:

**Quadro 3 - Relação dos Atores por Município com a Data de Realização**

<b>Município</b>	<b>Entrevistas Realizadas</b>
<b>Recife</b> (agosto/2011)	Ex-presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação; Presidente do Conselho de Educação Superior; Pró-reitora Acadêmica da UFPE Reitor da UFRPE
<b>Serra Talhada</b> (setembro/2011)	Secretário Municipal de Educação de Serra Talhada; Presidente do Conselho Municipal de Educação de Serra Talhada; Ex-presidente da Comissão de Emprego de Serra Talhada
<b>Garanhuns</b> (setembro/2011)	Ex-secretária Municipal de Educação de Garanhuns; Presidenta da Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns - AESGA; Presidenta do Conselho Municipal de Educação de Garanhuns;
<b>Petrolina</b> (novembro/2011)	Diretora de Gestão e Rede da Secretária de Educação de Petrolina; Presidente da FACAPE – Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina; Gerente do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Petrolina; Presidente do ITEP- Instituto Tecnológico de Pernambuco – Petrolina
<b>Caruaru</b> (fevereiro/2012)	Diretora de Ensino do <i>Campus</i> IFPE – Caruaru; Diretor da FAFICA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru; Gerente do SENAC – Caruaru; Assessor Pedagógico do ITEP- Caruaru
<b>Vitória de Santo Antão</b> (fevereiro/2012)	Gestora da Gerência Regional de Educação – GRE – Mata Centro – Vitória; Diretora de Ensino do IFPE – Vitória; Coordenadora Geral da Graduação da FAINTVISA – Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão; Gerente do SENAC – Vitória

Fonte: Elaboração própria.

#### Quadro 4 – Roteiro para Entrevista com os Atores Locais nos Municípios

ENTREVISTADO:	CARGO:	ENTIDADE
DATA:	LOCAL:	
<p>1 Apresentar o objetivo da pesquisa</p> <p>2 Fazer um breve histórico da sua experiência/observação sobre a implantação da Universidade (UFPE ou UFRPE) destacando pessoas e entidades chave no processo;</p> <p>3. No seu ponto de vista, que impactos tal processo já causou ao município ou à região?</p> <p>3.1 Quais as principais características dos alunos, professores e funcionários que se vinculam a nova Universidade? (perfil, procedência e rotatividade)?</p> <p>3.2 Existe algum tipo de apoio municipal para alunos/professores/funcionários no sentido de atraí-los à cidade?</p> <p>3.3 Existe algum tipo de parceria entre a Universidade e a sua entidade?</p> <p>4. A implantação dos cursos foi feita a partir de alguma análise sobre a demanda profissional da região? Elaborado por qual (is) entidade (s)?</p> <p>5. Os representantes do poder local (Prefeitura, Câmara de Vereadores) têm contribuído para a implantação desse processo? Como?</p>		

Fonte: Elaboração própria.

Foram realizadas vinte e duas entrevistas com gestores e atores sociais importantes tanto no âmbito central da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, quanto no âmbito local dos *campi* de: Caruaru, Garanhuns, Serra Talhada, Vitória de Santo Antão e Petrolina/Juazeiro, e dos Institutos Federais localizados entre esses municípios, além de representantes de algumas instituições envolvidas com o processo de interiorização.

Para análise do conteúdo das entrevistas levou-se a efeito uma *análise argumentativa*. Conforme Liakopoulos (2002), toda fala que inclui debate ocorre ao redor de um bloco básico: o argumento. O termo argumentação consiste em uma atividade verbal ou escrita formada por uma série de afirmações objetivando justificar,

refutar ou persuadir. O objetivo desse tipo de análise é documentar a maneira como afirmações são estruturadas dentro de um discurso e avaliar sua solidez no campo das ações institucionais. Os componentes do argumento foram adaptados nesse trabalho e caracterizados da seguinte forma:

- **Proposições:** afirmações que contenham estruturas e que são apresentadas como resultados de um argumento apoiado por fatos.
- **Dados:** fatos ou evidências que estão à disposição do criador do argumento. Os dados podem se referir a acontecimentos passados, ou à situação, ação ou opinião atual, mas qualquer modo eles se referem à informação que está relacionada com a proposição central do argumento.
- **Garantias:** Premissa constituída de razões, autorizações e regras usadas para afirmar que os dados são legitimamente utilizados a fim de apoiar a proposição. Ela é o passo lógico que conduz à conclusão, não por meio de uma regra formal, mas pela regra de lógica do argumento específico.
- **Apoios:** Premissa que é usada como um meio de ajudar a garantia no argumento. Ele é a fonte que garante a aceitabilidade e a autenticidade da razão a que a garantia se refere.
- **Refutações:** Premissa que autoriza a refutação da generalidade da garantia. Ela mostra a exceção da regra que é afirmada no argumento, ou as condições sob as quais o argumento não possui legitimação e por isso a reivindicação não se sustenta como verdadeira.
- **Qualificador:** Referência explícita ao grau de forças que nossos dados conferem à nossa alegação ou proposição, através de uma garantia e toma a forma de palavras tais como necessariamente, presumivelmente, provavelmente, etc.

As entrevistas realizadas foram separadas em quatro grupos definidos por tipologias de atores: agentes governamentais, agentes vinculados à formação acadêmica, agentes vinculados à formação profissional presentes no mercado e representantes da sociedade civil. Para cada tipologia notou-se uma aproximação de concepções, ideias e visões de mundo entre as pessoas dentro de uma mesma tipologia de atores.

Como método para organização dos dados (falas) foi utilizada uma categorização. A categorização, segundo Bardin (2011), é uma operação de

classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento analógico, a partir de critérios previamente definidos.

As categorias analisadas foram: a) Percepção da Educação como um Bem Público; b) Impactos no Município: 1. Mudanças Imediatas: Indicativos de mudança dentro do município, tomando preferencialmente condições anteriores à interiorização e 2. Impactos previstos: Sinais de transformações com relação à articulação - inovação x cultura x desenvolvimento - levando-se em conta o papel do Estado, a sociedade local e a demanda profissional do município e c) Condições Pré-existentes: 1. Infraestrutura e Demanda Local: Dinâmica econômica do município relacionada à universidade implantada, levando-se em conta as parcerias formadas e o apoio institucional do poder público e privado e 2. Articulação Institucional: Parcerias horizontais, no âmbito de uma mesma esfera política, referindo-se à capacidade que o município possui de ajustar os conflitos e as disputas.

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que permite o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. Assim, a análise de conteúdo foi realizada em duas etapas, o inventário dos depoimentos, quando se isolaram os elementos; e a classificação que implicou em agrupá-los nas categorias e atribuir aos mesmos um nível de organização. A análise de conteúdo se assenta, de modo implícito, na crença de que a “categorização” (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis existentes no conjunto dos dados primários levantados (BARDIN, 2011).

## **Discussão dos Resultados**

A expansão da UFPE verificada nos últimos anos não pode ser analisada de modo desassociado do Programa Nacional de Expansão das Universidades Públicas Federais, que teve início a partir de 2003 e foi também adotado por outras instituições federais do país. Especificamente, a interiorização das IFES no estado de Pernambuco começou quando o governo federal anunciou a criação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), a única instituição do país com *campi* divididos por três Estados: Pernambuco, Bahia e Piauí.



Atualmente, a sede fica na cidade de Petrolina, na região do Vale do São Francisco em Pernambuco, a 774 km do Recife. Petrolina tornou-se o maior exportador de frutas e o segundo maior centro vinícola do país; está entre os maiores do setor agropecuário nacionalmente e regionalmente, como o quarto no Nordeste. A pecuária baseia-se na criação de bovinos, caprinos e ovinos. Estes segmentos são demandadores de novos experimentos e já desenvolvem parcerias importantes com os centros de pesquisa científica no *campus* das ciências agrárias. Há outros *campi* em Juazeiro e em Senhor do Bonfim, ambos na Bahia, e, por fim, o *campus* em São Raimundo Nonato, instalado no Piauí.

Os setores de comércio e serviços têm, cada um, cerca de 15% de participação na economia local e movimentam um polo regional que agrega uma população estimada de (319.893 habitantes pelos dados do IBGE para 2013)<sup>36</sup> e atrai uma população flutuante de muitos municípios próximos, inclusive para formação e qualificação no setor.

A gente atende, não só Pernambuco, como Bahia também. Se você quiser eu posso até citar algumas cidades... A gente atende de Petrolina até Salgueiro, mas efetivamente, nós atendemos Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Araripina, Ouricuri... Salgueiro.... Na Bahia a gente atende Juazeiro... A gente não pode, por exemplo, a gente não pode atravessar a ponte para atender lá, mas a demanda de lá.....pode vir para cá. Então a gente atende Sobradinho, Casa Nova e até já atendemos alunos de Senhor do Bonfim... E Paulo Afonso, da seguinte forma, esse aluno vem, passa a semana aqui e vai para casa todo final de semana, ou já tivemos casos de alunos que ficaram 06 meses, 01 ano, estudando aqui, se qualificando e voltavam para as suas cidades de origem (SENAC –Petrolina)<sup>37</sup>.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o município apresenta um valor de 0,697 desde 2010.

Contudo, a interiorização das IFES só ganhou força entre 2005 e 2006 quando começaram a instalação das quatro expansões universitárias nas cidades de Vitória de Santo Antão (UFPE), Caruaru (UFPE), Garanhuns (UFRPE) e Serra Talhada (UFRPE). Significa dizer que a interiorização das federais em Pernambuco foi tardia, se

---

<sup>36</sup>Fonte <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: dez. de 2013.

<sup>37</sup>ROSITA DE LIMA, Cláudia, 2012. Entrevista realizada para a pesquisa “Condições Político-institucionais favoráveis à interiorização das Universidades Federais em Pernambuco.” Concedida à Cátia Lubambo e Isabella Bastos.

comparada a outras regiões do Brasil ou unidades da federação, como, por exemplo, o estado vizinho, a Paraíba.

As cinco cidades citadas são cidades polos de suas microrregiões, principalmente no âmbito da economia. Petrolina, Caruaru, Vitória de Santo Antão, Garanhuns estão entre os cinco maiores municípios do interior. Juntamente com Belo Jardim, participam com quase 10% do PIB de Pernambuco e representam mais de 7% da população do Estado. Já Serra Talhada, que não se encontra nesse rol de maiores municípios do interior, foi um dos municípios que mais cresceram em participação no PIB (Produto Interno Bruto) total de Pernambuco nos últimos dois anos, segundo pesquisa divulgada pela Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco (CONDEPE FIDEM, 2011).

O primeiro *campus* avançado da UFPE foi instalado na cidade de Caruaru, cidade mais populosa do interior (com 337.446 habitantes pelas estimativas do IBGE para 2013), situada a 131 km de Recife. O Centro Acadêmico do Agreste (CAA) foi inaugurado em 20 de março de 2006 visando a atender à demanda da região do agreste pernambucano. A relevância da cidade no contexto do Agreste se expressa, sobretudo, na economia que tem como ponto forte o comércio das feiras livres de confecções – característica marcante da cidade. É o setor de serviços que compõe quase 80% do PIB do município, acrescido da agricultura e na pecuária (próximo de 8%) e da indústria (em torno de 15,3%). O município apresenta um valor para o IDHM 0,677 desde 2010.

Inicialmente o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) funcionou em instalações do Polo Comercial de Caruaru. Atualmente dispõe de sede própria, construída para esses fins e oferece os cursos de graduação em: Design, Administração, Ciências Econômicas, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Pedagogia, Licenciatura em Química, Física e em Matemática. Além desses, há ainda o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural (Educação Indígena), que visa formar educadores indígenas para atuar no Ensino Fundamental e Médio nas escolas indígenas de suas comunidades. Além dos cursos de graduação o CAA iniciou em 2010 as atividades do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental, oferecendo curso de Mestrado em duas Áreas de Concentração: Estrutura de Materiais e Tecnologia Ambiental.

Caruaru, tal como Petrolina, apresenta hoje mudanças significativas em suas características como cidade, a rotina da população mudou e o desenvolvimento tanto

industrial, como tecnológico cresceu de forma considerável. Como há fortes indícios da influência dessas cidades em suas regiões, é possível afirmar que aspectos favoráveis para a interiorização das Universidades se encontram nessas cidades, expressos até mesmo por atores que estão colocados externamente à UFPE.

Em relação à interiorização em Caruaru, eu acho que foi realmente bem estruturada e bem planejada para região [...] a cidade de Caruaru teve um crescimento assim, que foi um crescimento do dia para a noite nessa área (ITEP)<sup>38</sup>.

Outro *campus* avançado da UFPE é o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV), em funcionamento desde 21 de agosto de 2006. Com relação à Vitória de Santo Antão (Zona da Mata Sul de Pernambuco) a cidade ocupa o 3º maior PIB do interior e o 9º do Estado. Conta com uma população de 133.907 habitantes pelas estimativas do IBGE para 2013 e expressa um IDHM de 0,640 desde 2010.

O município tem como principal atividade produtiva a indústria de transformação (bebidas, vidro e álcool), seguida do comércio. Outra importante atividade é a indústria, onde se destacam a nova fábrica da *Kraft Foods* do Brasil; a fábrica da *Sadia*; a *Destilaria JB*, grande produtora de álcool e açúcar e a *Isoeste*, grande fabricante de telhas térmicas do país. No *Campus* de Vitória de Santo Antão, localizado a 50 km de Recife, são oferecidos os cursos de graduação nas áreas de saúde e biológica: Bacharelado em Enfermagem, Bacharelado em Nutrição, Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Educação Física. Para 2011, está programado a implementação do curso de Licenciatura em Educação Física. Além disso, o Centro conta com um Programa de Pós-Graduação em Saúde Humana e Meio Ambiente, desde 2009, oferecendo curso de Mestrado em duas áreas de concentração: Biotecnologia e Saúde Humana.

Vitória de Santo Antão traz uma peculiaridade: a de se localizar em uma área muito próxima da capital. Tal fato leva a impactos oriundos da implantação da universidade diferenciados em relação a outras cidades. A fixação de docentes e discentes na cidade ainda é residual, prevalecendo a dinâmica comum aos polos de

---

<sup>38</sup>LIMA, Marcelo. Caruaru, 2012. Entrevista realizada para a pesquisa “Condições Político-institucionais favoráveis à interiorização das Universidades Federais em Pernambuco.” Concedida à Cátia Lubambo e Isabella Bastos.



formação, com deslocamentos diários ou mesmo semanais de/para outras regiões. Mesmo assim há uma percepção de que é necessária uma simbiose entre as características originárias do local e as potencialidades advindas das demandas externas.

Eu acho fundamental que a interiorização que a gente tem visto acontecer hoje, aqui em Vitória são muitas indústrias; economicamente está havendo, assim, um grande salto no desenvolvimento econômico que a educação não pode ficar de fora; enquanto a gente não caminha o desenvolvimento com a educação, a gente não vai dar a nossa comunidade, especialmente a mais carente possibilidade de crescer junto com essa economia. E o desejo, na minha concepção, é que realmente aconteça um avanço significativo de melhoria de vida e qualidade social para essa comunidade, mas de forma justa não é? Então para que isso aconteça, educação e economia têm que estar lado a lado. Então tem que haver universidades que atendam essa comunidade, tem que haver essa parceria com o ensino básico, por que se assim não for a gente não consegue estabelecer os nosso jovens chegando na universidade....se não está a gente vai empregar o forasteiro não é? A possibilidade de crescer com essa economia e a nossa comunidade vai ficar aquém (Ana Maria Xavier – GRE Mata Centro).

Em complementação, merece ser realçada a relevância conferida ao Instituto Federal na sua integração como instituição de ensino superior e técnico. No plano montado para a pesquisa de campo não foram previstas entrevistas com a gestão dos IFPEs, mas as referências recorrentes ao papel que vem sendo exercido pelo IFPE-Vitória de Santo Antão conduziram a um ajuste de rota analítica, inclusive para os outros municípios. No IFPE- Vitória de Santo Antão funcionam dois cursos superiores: Química e Agronomia. Esta foi a principal mudança na trajetória de formação da instituição que atua há 57anos com tradição no ensino técnico agrícola. O IFPE oferece modalidade de internato, semi-residência e residência para alunos de municípios como Escada, Ribeirão, Primavera, Aliança, Amaraji e outros.

Eu acho aqui na minha visão, que o Nordeste precisava mais de institutos só agrícolas e só indústrias do que o sul e o sudeste porque a nossa agricultura não é mecanizada. A gente precisa tudo de tecnologia na área de agricultura..... Vitória cresceu, vamos dizer, muito mais pela periferia .... o pessoal está saindo da zona rural para a periferia, e quem fica no campo? E quem vai ajudar isso? Uma instituição de ensino, não é? A ideia das incubadoras, não é? Incubadoras na área agrícola, pesquisa. Porque essa é uma vocação, veja bem que ela precisa dar esse salto e é um salto



importantíssimo e que sendo o Instituto Federal, a ideia vai com o carimbo governamental. Porque a maioria das outras incubadoras, elas são privadas, estão ligadas a propriedades, e o IF já tem uma experiência de oferta de curso, de extensão (Velda Martins – Diretora de Ensino do IFPE Vitória de Santo Antão).

A ação dos institutos foi referenciada de modo vinculado tanto à formação profissional, equiparada com cursos técnicos do Sistema S: SENAC e SENAI, quanto à formação acadêmica semelhante às universidades, mostrando que o impacto dos IFPEs no interior de Pernambuco é maior do que se supunha inicialmente. A mudança institucional pela qual passaram os IFs permite que sejam aprovados novos cursos no Conselho Superior, na Pró-reitoria de Ensino da Instituição, sem a necessidade de encaminhar o processo para o MEC. Essa autonomia é a mesma de que gozam as Universidades federais.

A rigor, trata-se de uma terceira via de instituições que de modo estratégico estabelecem um vínculo entre a formação acadêmica e a capacitação técnica. O SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) também compõe este rol, trabalhando com capacitação e formação no nível médio e mais adiante assessorias técnicas, atuando especificamente em setores empresariais, sediados em municípios como Caruaru e Petrolina.

Eu acho que é mais fácil trabalhar na incubação, via SEBRAE. A gente até tem o acompanhamento daquele empresário que vai começar como empreendedor individual. E a gente começa dando os primeiros passos.... depois, um curso e vai progredindo.... Tem umas histórias desses empresários que chegam dentro do sistema de incubação ainda estudante. Para a universidade seria uma outra coisa, porque fica muito distante. Às vezes tem (o curso de) administração que em tese é bastante aplicada, mas não oferece possibilidade de aplicação não é? Ela não tem laboratórios, ela não sai dessa... precisa de demanda para ela criar essa aproximação. Às vezes, operam alguns instrumentos de inserção: estágio ou emprego, mas em geral acontecem via SEBRAE (Débora Florêncio Maciel – Gerente do SEBRAE – Caruaru).

O Instituto Tecnológico de Pernambuco (ITEP) também reforça esse mesmo rol de instituições de terceira via e tem oferecido cursos de nível médio, em vários locais do interior.

Eu iniciei no ITEP em 2008, como professor da disciplina de redação no curso de lavanderia industrial e, em 2010 eu fui convidado para assumir essa função de assessor pedagógico.... A gente tem radiologia, segurança do trabalho e administração. E assim, essa vinda das universidades para o interior é de grande importância realmente, tanto para o cidadão local, como para a região de um modo geral, não é? Porque a gente vê a capacidade, a ampliação de novos empregos, de novas oportunidades, tanto na própria universidade, quanto no arranjo produtivo local. Nós temos uma parceria, com a UFPE, assim de alguns eventos, e aqui o nosso prédio é o polo ofertante de curso à distância deles... Aqui nós temos cursos técnicos de química, que está iniciando agora em fevereiro, modelagem do vestuário, e estamos com duas turmas finalizando o curso de lavanderia industrial. Inclusive a UFPE quando veio para Caruaru, funcionou aqui no prédio do ITEP por um período, e depois foi que eles foram para o *campus*, que agora é ali no Polo da Moda como é conhecido aqui (Marcelo Augusto Lima – Assessor Pedagógico ITEP – CT Modas Caruaru).

A Universidade Federal Rural de Pernambuco, sediada no *Campus* de Dois Irmãos, no Recife, também teve suas ações estendidas a partir do Programa de Expansão das IFES - programa de expansão e interiorização do Ensino Superior do Governo Federal. Duas Unidades Acadêmicas foram implantadas: a de Garanhuns (UAG) em 2005, e a de Serra Talhada (UAST) em 2006.

Garanhuns, no Agreste Meridional, é o 4º maior PIB do interior e o 10º estadual. Conta com uma população de 135.138 habitantes pelas estimativas do IBGE para 2013 e expressa um IDHM de 0,664 desde 2010. O setor econômico de destaque é o de serviços (71,9%), no qual as principais atividades são: administração pública, comércio, atividades imobiliárias e financeiras. Também é conhecido pela sua agricultura e pecuária, possuindo a maior bacia leiteira de Pernambuco. Entretanto, tal condição econômica não pareceu favorecer a implantação do *Campus* em Garanhuns que, de modo equiparado ao *Campus* da Unidade Acadêmica de Serra Talhada, sofre com as precárias condições em suas instalações. A falta de recurso para finalização de obras e, conseqüentemente, o déficit nas condições estruturais para o bom funcionamento da universidade são fatores que podem ser observados, merecendo uma maior atenção.

As condições favoráveis à localização da universidade em Garanhuns parecem vincular-se à tradição educacional e cultural desse município. O município consta como sede de uma das GREs – Gerências Regionais de Educação, além de concentrar entidades importantes do setor privado que oferecem cursos superiores. Há livrarias na

cidade e várias Escolas de Idiomas. Esse perfil voltado à área acadêmica, à pesquisa e à ciência foi ressaltado na fala de mais de um dos entrevistados<sup>39</sup>.

A gente viu todo o processo de chegada da Rural... a Prefeitura naquele momento apoiou integralmente eu me recordo que naquela época estive aqui e naquele momento o Prefeito se dispôs a contribuir, pois havia pouquíssima gente... ainda não tinha aberto concurso, estava faltando serviços gerais. Ele se prontificou e cedeu o pessoal, pessoas conseguiram melhorar o acesso e a parte estrutural dos edifícios... Porque hoje o acesso à universidade é a única possibilidade para mantermos o valor da educação, para mostrarmos o benefício que ela proporciona. Não se trata do benefício da ascensão social, mas o benefício da produção do conhecimento (Edilene Vilaça - Garanhuns).

Esse clima de valorização da educação cria uma exigência de qualidade para a educação no ensino médio e na educação básica. Parcerias com as Secretarias Municipal e Estadual tem sido uma prática na perspectiva de que professores da UFRPE discutam em seminários e colaborem na elaboração das grades curriculares de disciplinas específicas.

Reflexos dessa condição favorável são visíveis na atuação do Conselho Municipal de Educação que se reúne em assembleias mensais, nas quais a Secretaria de Educação e os segmentos daqueles que fazem a educação municipal participam efetivamente, inclusive as Autarquias Municipais. Atualmente, o Conselho desenvolve projeto na perspectiva de construção de um plano que transforma a rede de ensino em sistema, mudando as atribuições da entidade para uma ação mais deliberativa.

Quando o plano for aprovado pela Secretaria de Educação o Conselho vai passar de consultivo para deliberar, normatizar os fundos que precisam dessa regulamentação para funcionar. E como é do município nós vamos deixar de atender apenas a rede municipal como é hoje, para atender a toda a educação básica, quanto a superior, tudo enfim (Dorvalin Vasconcelos – Presidenta do Conselho Municipal de Educação- Garanhuns).

Já a localização da Unidade Acadêmica em Serra Talhada parece responder mais a uma descentralização físico-territorial para oferta de formação especializada no Estado. A rigor já havia, desde o início da década de 90, algumas instalações de extensão da UFRPE que servia a professores e alunos para realização de pesquisas, além

---

<sup>39</sup>Edilene Vilaça que ocupou a Secretaria Municipal de Educação entre 2010 e 2011; Eliane Simões, atual Presidenta da Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns (AESGA), que destacou a presença da Academia de Letras do município.

de um auditório para 90 pessoas e um refeitório. Esta condição favoreceu a implantação da Unidade Acadêmica em 2006, com os cursos de Agronomia, Biologia, Engenharia de Pesca, Licenciatura em Química, Sistema da Informação e Economia. Significa dizer que a despeito da não correspondência administrativa com a sede da GRE do Sertão do Pajeú ou da ausência de polaridade microrregional, o município, que conta com uma população de apenas 83.051 habitantes<sup>40</sup> e situa-se a 414 km do Recife, levou vantagem na seleção das cidades do interior para abrigar a unidade da UFRPE. Ao que parece, a chegada da universidade federal ainda passa despercebida pela sociedade no município.

Eu lembro que na primeira edição do vestibular, houve dois momentos, porque no primeiro as vagas não foram preenchidas... os professores da Rural chegaram aqui garimpando alunos. Eu creio que a população esperava tanto, esperava tanto, sonhava tanto com a universidade chegando no interior, mas chegou de tal modo que eu não sei se o pessoal ficou perplexo, assim sem entender a dimensão do que era uma universidade. Por conta de achar que era um presente e não um passo ao incentivo educacional, então a gente acredita que o acordar ainda está acontecendo (Israel Silveira – Secretário Municipal de Educação de Serra Talhada).

As mudanças na cidade desde 2006 ainda vêm acontecendo em ritmo muito lento: não há grandes empresas de comércio de alimentos, nem comércio especializado, nem opções variadas de lazer e serviços. Contudo, as primeiras transformações no mercado imobiliário já são visíveis.

Sim, o levantamento que nós temos sinaliza uma demanda de moradia principalmente direcionada à questão dos estudantes, mas também à questão dos imóveis de classe média e alta. Foram feitas muitas construções dentro de programas de casas populares, mas os professores têm uma demanda de moradia, da classe A... A grande maioria permanece na cidade no período de segunda a segunda, são poucos os que se deslocam em fins de semana, só os que moram mais próximos (Mário Olímpio Cavalcanti – Representante do Setor Imobiliário na Comissão Municipal de Emprego de Serra Talhada).

Uma questão de mudança que houve no mercado imobiliário, por exemplo, identificada por todos os professores que chegaram. Na nossa cidade, as casas não tinham garagem; é uma coisa interessante que mudou para adequar às necessidades deles (Joaquim Alves – Presidente do Conselho Municipal de Educação de Serra Talhada).

---

<sup>40</sup>Pelas estimativas do IBGE para 2013, que calcula um IDHM de 0,661 desde 2010.

A situação geográfica mais afastada do município em relação à capital do Estado e presença de 3000 km<sup>2</sup> de área rural condicionou o surgimento de uma demanda diferenciada: a formação de professor para o ensino fundamental e médio. Essa constatação esteve presente em alguns depoimentos:

Com relação à demanda de curso, tem essa coisa da falta de visibilidade do mercado. Em outras conversas, a gente tem dito mais precisamente na Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação. Os cursos não estão voltados para a formação do professor. Já que interioriza e há uma demanda antiga dos municípios pela formação do professor... os cursos que estão chegando não contemplam esta formação (Israel Silveira – Secretário Municipal de Educação de Serra Talhada).

O estudo em questão buscou entender as condições político-institucionais favoráveis à interiorização das Instituições Federais em Pernambuco e alguns aspectos importantes foram explorados: o papel do Estado e as relações intergovernamentais, como fatores condicionantes do desempenho da política de interiorização. Diversos teóricos argumentam sobre a atuação do Estado, ora conceituando-o como intervencionista, dirigista ou liberal. Evans (2004, p.38) afirma que as estruturas conferem potencial para a intervenção, mas tal potencial tem de ser traduzido em ação para que os Estados tenham feito papel de Estado. O autor refere-se a quatro padrões de intervenção em termos de “papéis” desempenhados:

1. Custódio: todos os Estados formulam regras e zelam por seu cumprimento, estimulando ou reprimindo os atores públicos e privados;
2. Demiurgo: o Estado fica diretamente envolvido com as atividades dos atores privados, não apenas no complemento a investimentos, mas também na substituição dos mesmos;
3. Parteiro: o Estado colabora com o surgimento de novos grupos empresariais, criando capacidades produtivas e tentando atrair as forças dos agentes privados para um novo setor;
4. Pastoreio: o Estado direciona e incentiva a formação de quadros e de conhecimento científico e tecnológico na perspectiva de sustentar a lógica da competitividade e da produtividade.

Neste processo de interiorização das instituições públicas de ensino, o papel do Estado que mais tem se evidenciado é exatamente o de *pastoreio*. Os municípios focalizados nessa pesquisa passaram por várias mudanças nos últimos anos, que foram evidenciadas pelos dados levantados e pelos entrevistados. Caruaru e Petrolina, pelas dinâmicas das cadeias e arranjos predominantes na área de confecções e da agroindústria, respectivamente, ostentaram aumentos significativos da industrialização, crescimento da construção civil, especulação imobiliária, diminuição do sentimento de segurança, ampliação de novos empregos e oportunidades, migração de pessoas de outros locais do Estado e região. Em menor escala, assistiu-se também a mudanças semelhantes nas outras cidades; contudo, tentar ajustar a oferta de cursos às demandas que emergiram localmente, considerando a oferta já tradicionalmente instituída de instituições privadas e autarquias municipais de ensino em cada microrregião, reforçou este traço de *pastoreio*. Alguns eventos e seminários de consulta à sociedade civil realizados com esse propósito foram citados nas entrevistas em pelo menos três dos municípios: Caruaru, Garanhuns e Petrolina. Instituições como SENAC, ITEP e SEBRAE além do governo estadual e municipal participaram de reuniões para discutir os cursos que seriam ofertados pela universidade.

Foi atendido, pelo menos acordado nas primeiras reuniões [...] era para escolher os cursos a partir de uma análise, analisando o se tem e o que não se tem, e o que o mercado pede [...] Não houve nenhum impacto de demanda do SENAC, eu acho que é mais uma oportunidade para que as pessoas possam buscar (SENAC)<sup>41</sup>.

Em Serra Talhada, a oferta parece ter chegado já pronta.

A Universidade foi à nossa procura, na escola estadual do ensino médio, Escola Antônio Timóteo. Foram inúmeras as visitas que tivemos de professores e de coordenadores de cursos da UFRPE. De nosso lado, informamos sobre os cursos que a universidade estaria a oferecer, ao mesmo tempo convidando os alunos do 3º. ano a se lançarem candidatos ao vestibular, na perspectiva de preencher vagas (Joaquim Alves – Presidente do Conselho Municipal de Educação de Serra Talhada).

---

<sup>41</sup>GOMES, Maria Gorette. Caruaru, 2012. Entrevista realizada para a pesquisa “Condições Político-institucionais favoráveis à interiorização das Universidades Federais em Pernambuco.” Concedida à Cátia Lubambo e Isabella Bastos.

Contudo críticas ainda são recorrentes quanto à incompletude destas tentativas, evidenciando choque com os interesses, em especial, das autarquias. Foram criados cursos semelhantes na UFPE, causando um problema para as faculdades; posteriormente o diretor da FAFICA também analisa esse processo como um maior obstáculo, porque os alunos menos preparados, com uma defasagem do ensino básico, agora se direcionam majoritariamente para as faculdades privadas.

Era o compromisso de dar uma olhada como é que estão os cursos na cidade, para que não houvesse superprodução (...). Os cursos na área de saúde não existem, nós tentamos compreender os motivos, mas não entendemos (...). Nós sabemos a importância disso, sabemos a importância da interiorização do ensino, não estamos contrários a isso (...) agora eu achava que seria para somar, e não para retirar, apagaram toda a história constituída (FAFICA)<sup>42</sup>.

Metodologicamente, a tarefa de identificar o que foi e o que não foi impacto da chegada da universidade se complexifica; contudo é justamente a especificidade de cada município: o status de influência na rede municipal microrregional, os traços singulares da cultura e o modo de vida dentro da cidade que parecem exercer influência distinta na expectativa das pessoas, bem como na percepção sobre os efeitos da interiorização.

Na direção das condições favoráveis à governança, merecem ser citadas as parcerias - apoios entre o poder público e o privado. Parcerias, a exemplo, do auditório do ITEP compartilhado com a UFPE, IFPE, SEBRAE, ITEP e SENAC, em Caruaru. Ou no caso da parceria entre a prefeitura e o IFPE para a criação do curso de educação física, na qual a prefeitura irá ceder uma quadra esportiva, em Vitória de Santo Antão; o apoio da prefeitura ao SEBRAE para realização de eventos ou o intercâmbio de professores entre o ITEP e a UFPE, emergem como parcerias e apoios institucionais que indicam a capacidade das instituições locais de se organizarem.

Estas constatações seguem na perspectiva de apontar a importância de intersetorialidade. Como um recurso de fortalecimento institucional, a intersetorialidade foi revelada em sua importância na medida em que vários setores governamentais (de níveis administrativos distintos) podem contribuir entre si e entre as entidades de mercado e da sociedade civil. O rompimento dos obstáculos institucionais e a criação de

---

<sup>42</sup>SILVA, Everaldo. Caruaru, 2012. Entrevista realizada para a pesquisa “Condições Político-institucionais favoráveis à interiorização das Universidades Federais em Pernambuco.” Concedida à Cátia Lubambo e Isabella Bastos.



novas parcerias acabam por induzir ao surgimento de novas alternativas para a interiorização. A depender das condições de acordo/compromisso com a gestão da interiorização no local, conflitos gerados pelas coalizões políticas tendem a ser reduzidos. Em municípios menores, as ações parecem convergir em torno de um mesmo pacto, geralmente consolidado em torno da articulação do gestores públicos envolvidos com o gestor da instituição de ensino.

Assim, da UNIVASF a gente recebe parcerias, tem uma professora de arte que fez um projeto, trouxe para a secretaria da educação, está em algumas escolas, e tem um... projeto para estagiário nas escolas. Tem uma professora... do curso de veterinária, que também está fazendo um trabalho com estagiário. Inclusive no sentido do estudante conhecer e integrar a proposta, a política dos cursos superiores. A gente tem outro projeto que a UNIVASF monta parceria, que é o projeto empreendedorismo, para os nossos professores trabalhar na disciplina, na modalidade EJA. E aí, eu lembro que tem uma menina que é estagiária de administração, e outra de pedagogia e com ela, passa essas formações.... então, eu já creio que é uma parceria, não é? (Diretora de Gestão e Rede da Secretaria de Educação – Petrolina)<sup>43</sup>.

Na direção da presença de estratégias de indução para a implementação da política de interiorização identificaram-se ao longo da pesquisa, casos de desistência do de professores após poucos meses de assunção do cargo. De modo inverso, não se evidenciaram incentivos estruturais de atração de docentes, funcionários ou mesmo alunos:

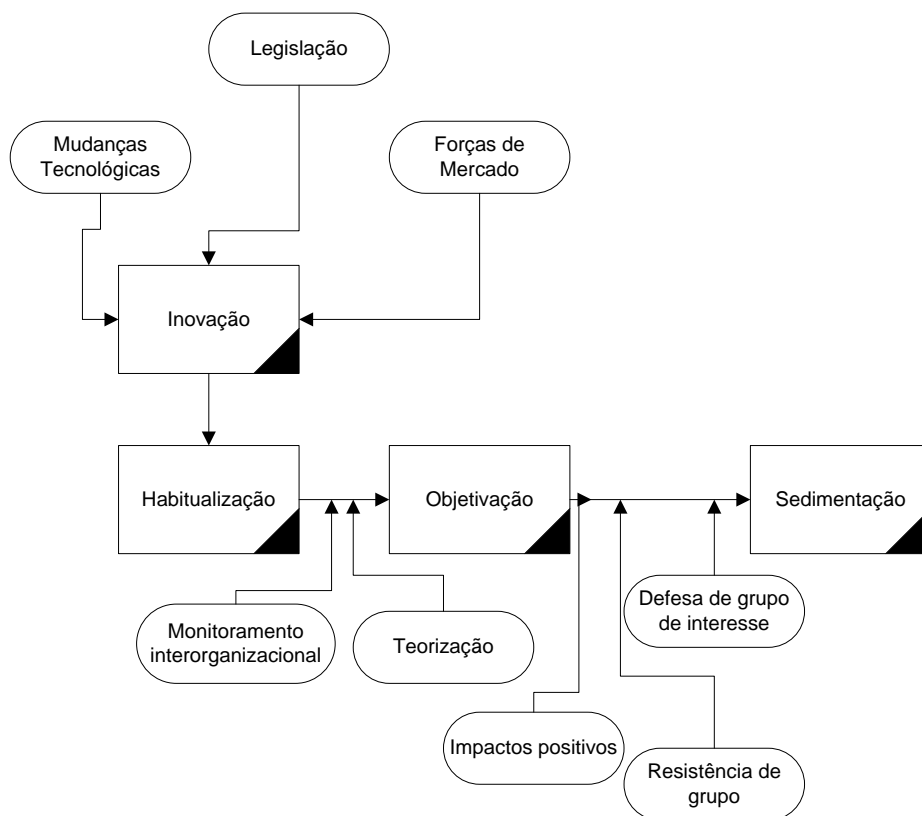
(a respeito de um professor) Ele veio a Petrolina, como consultor do MAC, gostou muito de Petrolina, soube do concurso, fez o concurso e veio morar, e não quer mais ir embora de Petrolina. A cidade está muito cheia, tem muita gente de fora que veio dar aula também. Todos gostam da cidade, já compraram imóvel, então não pretendem sair (Gilmara Reis – Petrolina).

A rigor, tem prevalecido a opção individualizada de funcionários em contraposição ao que parece importante, uma política de incentivos e indução à interiorização a exemplo de outros programas de descentralização.

---

<sup>43</sup>REIS, Gilmara. Petrolina, 2012. Entrevista realizada para a pesquisa “Condições Político-institucionais favoráveis à interiorização das Universidades Federais em Pernambuco.” Concedida à Cátia Lubambo e Isabella Bastos.

Características semelhantes às dimensões do processo de institucionalização das inovações organizacionais proposto por Tolber e Zucker (1997)<sup>44</sup> podem ser associadas ao processo de interiorização das instituições de ensino em Pernambuco.



Sobretudo nos municípios de Serra Talhada e Vitória de Santo Antão, assiste-se ainda a momentos primeiros da **Dimensão da Habitualização**. Compartilhar um ambiente de educação e cultura exige o desenvolvimento de comportamentos e a associação de tais comportamentos a estímulos particulares. Significa dizer que as ações tornam-se habituais quando ocorrem com um mínimo esforço de tomada de decisão pelos indivíduos, em resposta a estímulos indutores dos gestores. Nesses dois municípios, ainda se tornam necessárias ações de estímulo do poder público e mesmo do privado que está vinculado à formação profissional e acadêmica, na perspectiva de induzir as pessoas a adquirirem hábitos como: visitar uma biblioteca, participar de debates e de

<sup>44</sup>Dimensões desenvolvidas por Berger e Luckmann (1976) e utilizadas no modelo de Tolber e Zucker (1997): Habitualização, Tipificação, Objetivação, Exterioridade e Sedimentação.

curso extracurriculares, frequentar livrarias, desenvolver um senso de apreciação crítica diante das ações educativas. Algumas mudanças de posturas, contudo, começam a pontuar o ambiente educacional local.

Já há um movimento dentro das próprias faculdades (Faculdade de Integração do Sertão e Autarquia Educacional de Serra Talhada – AESET) para mudar algumas coisas que interferem no processo de aprendizagem e na melhoria dos cursos. Essa concorrência da Rural tem colocado na cabeça de alguns que estavam na faculdade que tem mudar. Ela estava parada um tempo e agora talvez ela tenha outra dinâmica de concurso, de incentivar os professores a fazerem mestrado e doutorado. A gente tem professores da faculdade que fizeram mestrado e que talvez nunca tivessem tido esse empurrão (Israel Silveira – Secretário Municipal de Educação de Serra Talhada).

O ambiente parece mais propício no município de Garanhuns. Tradicionalmente reconhecida como um polo cultural com maior oferta de estabelecimentos de ensino superior, as ações já envolvem um grau recíproco de definições compartilhadas, por agentes culturais e agentes vinculados à educação (**Dimensão da Tipificação**). A presença de Festivais e Eventos locais, a disposição de espaços de convivência cultural tem favorecido a criação de um ambiente fértil e receptivo às instituições públicas e privadas de ensino superior. Incentivos de Programas Públicos<sup>45</sup> como a concessão de bolsas de estudos a alunos carentes para as Autarquias Municipais de Ensino Superior, a exemplo a de Garanhuns – AESGA são ações que fortalecem a Rede Estadual de Ensino e a economia do interior, além de reforçar o papel de pastoreio do Estado.

À medida que a tipificação passa a ser disseminada, mais perto o processo está de seguir a generalização do significado de uma ação, independentemente de atores específicos que a desempenham. É um estágio necessário para que haja a transposição de ações para contextos além do seu ponto de origem (**Dimensão da Objetivação**). Os ambientes institucionais nos municípios de Caruaru e Petrolina parecem se associar mais a esta dimensão, juntamente com a **Dimensão da Exterioridade**. Encontram-se presentes indicadores como: a formação de redes de instituições públicas e privadas em torno de uma ação pública comum; a mobilidade territorial dos professores e

---

<sup>45</sup>O Programa Universidade para Todos em Pernambuco (Proupe) foi implantado no Estado em 2013 e hoje a Secretaria de Ciência e Tecnologia está disponibilizando 1.673 (um mil, seiscentos e setenta e três) bolsas de estudos integrais a ser aplicado às Autarquias de ensino Superior sem fins lucrativos no interior do Estado. Informações disponíveis no site [www.setec.pe.gov.br](http://www.setec.pe.gov.br).

pesquisadores na escala regional/local e realização de projetos conduzidos por pesquisadores junto ao setor produtivo.

Na perspectiva do processo de interiorização em pauta, o alvo final será a **Dimensão da Sedimentação**, estágio em que as ações vão adquirir a qualidade de exterioridade sinalizada por indicadores como: geração de melhorias no funcionamento das unidades locais e da rede construída; geração de empreendimentos e projetos públicos de maior efetividade social e cooperação entre pesquisadores de outras instituições na escala nacional/internacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada sobre a implantação das Universidades no interior de Pernambuco, assim como sobre as condições político institucionais do processo de implementação não pretendem ser definitivas, mas sim exploratórias de aspectos ainda pouco considerados nas discussões.

A hipótese inicialmente proposta, de que no ambiente institucional existem condições favoráveis associadas a um comportamento organizador indutor de interações pactuadas entre os atores envolvidos, parece se confirmar. Verificou-se que: a despeito das várias diferenças encontradas nos casos estudados, a natureza dos obstáculos revelados no processo de interiorização corresponde em grande medida à incapacidade institucional do ambiente local, de estabelecer a *governança* entre os níveis de gestão municipal e estadual, a sociedade civil e o setor privado.

Nessa perspectiva institucional pelas opiniões levantadas, revelou-se que a principal condição favorável ao processo de interiorização esteve sempre vinculada aos papéis que os entrevistados exerciam cotidianamente. Observou-se que muitos dos atores educacionais ou gestores diretamente vinculados ao âmbito institucional da universidade desconheciam políticas, medidas ou ações que estivessem fora de suas tarefas ou de suas responsabilidades pontuais. Citam-se como exemplo, atividades públicas relacionadas à escolha dos cursos para os novos *campi* e unidades, ou estratégias das entidades locais (públicas ou privadas) acerca da interiorização. Percebe-se a falta de conexão entre setores relacionados à educação, bem como a falta de percepção sobre conexão central entre o ensino fundamental e o superior.

Mesmo em se tratando de entidades cuja ação parte de uma lógica mais abrangente e estratégica, como a Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, não pareceu haver conhecimento sobre o processo de escolha dos cursos nos municípios do interior pela UFPE ou pela UFRPE, nem mesmo foram levadas em conta demandas antigas apresentadas pelos municípios, como a formação de docentes. No Conselho, os membros apenas aprovaram os cursos propostos para os municípios, sem estabelecer, entretanto, discussão sobre o assunto como pauta das reuniões. Significa dizer que há uma falha de articulação entre os atores em âmbitos municipal e estadual e entre as esferas criadas para permitir uma participação e uma descentralização de decisão.

Retomando a ideia originária deste estudo, de que a universidade é *princípio gerador das sociedades fundadas no conhecimento*, reforça-se a importância central da produção e difusão da ciência, tecnologia e inovação para os novos usos econômicos e sociais do território. Em se tratando do processo de interiorização, conduzido pelo Estado no seu papel de *pastoreio*, as instituições de ensino tanto públicas quanto privadas passam a ter uma relação mais próxima com o setor produtivo local e regional e com a própria sociedade civil organizada, em ações locais e multiescalares. A descentralização, nesta perspectiva, favorece a atribuição de maiores poderes aos atores locais para decidirem quais as estratégias melhores para o desenvolvimento das regiões de abrangência. Nessa direção, vale ressaltar que um processo de disseminação e sedimentação, inclusive o da interiorização da universidade, não se dá de forma natural, como as opiniões que emergiram em vários discursos. Trata-se de um processo ainda não acabado, que precisa ser institucionalizado a partir de um conjunto de ações integradoras das múltiplas escalas de poder, de gestão e de produção. Ao Estado cabe uma ação permanente de monitoramento e avaliação e à sociedade, uma consciência maior na perspectiva do controle social.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEYER, J. e TRIE, H. **The Cultures of Work Organizations**. Englewood Cliffs, NJ, US, Prentice Hall, 1993.



BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do REUNI**. Brasília, DF, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 nov. 2011.

CONDEPE/FIDEM. Agência Estadual de Planejamento e Pesquisa de Pernambuco. **PIB de PE cresce 5,0 % no segundo trimestre de 2011 e acumula 5,7% no semestre**. Disponível em: <<http://www.pe.gov.br/mobile/blog/2011/09/06/pib-de-pernambuco-cresce-5-0-no-segundo-trimestre-de-2011-e-acumula-5-7-no-semester>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

ETZKOWITZ, H. **Hélice Tríplice: Universidade-indústria-governo: inovação em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

EVANS, P. **Autonomia e parceria: Estados e transformação industrial**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

FLEURY, Maria Tereza Leme e FISCHER, Rosa Maria (org.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

HALL, P. A; TAYLOR, R. C. R. **As três versões do neoinstitucionalismo**. Lua Nova (on line). 2003, n.58, p.193-223.

LIAKOPOULOS, M. Análise Argumentativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 218-243.

MAINAERDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2004.

TOLBERT, P. S. e ZULKER, L. G. **The Institutionalization of Institutional Theory**. Ithaca: Cornell University ILR School, 1996.

VINHA, V. Polanyi e a Nova Sociologia Econômica: uma aplicação contemporânea do conceito de enraizamento social. **Econômica**. Niterói-RJ, v. 03, n. 02, p. 207-230, dez. 2001. Disponível em: <[http://www.ie.ufrj.br/oldroot/hpp/intranet/pdfs/artigo\\_valeria\\_vinha\\_rev.economica.pdf](http://www.ie.ufrj.br/oldroot/hpp/intranet/pdfs/artigo_valeria_vinha_rev.economica.pdf)>. Acesso em: 03 de dez. 2013.

# Artigo 4: As Práticas de Cooperação, Aprendizagem e Inovação da Unidade Acadêmica de Garanhuns no APL de Leite e Derivados<sup>46</sup>

---

Andresa Lydia da Silva Firmino<sup>47</sup>

Luís Henrique Romani de Campos<sup>48</sup>

Lúcia Maria Góes Moutinho<sup>49</sup>

## Resumo

O artigo propõe analisar as práticas de cooperação, aprendizagem e inovação estabelecidas pela Unidade Acadêmica de Garanhuns no APL de Leite e Derivados de Garanhuns, a partir do conceito teórico desenvolvido pela RedeSist sobre Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais, embasado na abordagem neoschumpeteriana de sistema de inovação. Para tanto, realizou-se pesquisa *in loco* para aplicação de entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos. Os resultados relevam a necessidade de uma maior cooperação e interação da Universidade com os atores institucionais e a base produtiva do APL para alavancar a capacidade competitiva, produtiva e inovativa do arranjo produtivo.

**Palavras-chave:** Universidade. Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais.

## INTRODUÇÃO

Um fato marcante, no âmbito das políticas educacionais brasileiras da última década é a atuação mais ativa do Estado com a política de expansão e interiorização da

---

<sup>46</sup> Este estudo teve origem no trabalho de Dissertação de Mestrado da primeira autora, associado à pesquisa “A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Norte e Nordeste: efeitos e mudanças”, da Coordenação Geral de Estudos Econômicos e Populacionais da Fundação Joaquim Nabuco, e financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco. A primeira versão do artigo foi submetida à avaliação da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Cesgranrio). A dissertação foi orientada pelo pesquisador Luís Henrique Romani de Campos e pela professora Lúcia Maria Góes Moutinho.

<sup>47</sup> Mestre em Administração e Desenvolvimento Rural pela UFRPE. Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: [andresa.firmino@fundaj.gov.br](mailto:andresa.firmino@fundaj.gov.br).

<sup>48</sup> Doutor em Economia pela UFPE. Pesquisador titular e Diretor de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: [luis.campos@fundaj.gov.br](mailto:luis.campos@fundaj.gov.br).

<sup>49</sup> Pós-Doutora em Arranjos e Sistemas Produtivos Locais na RedeSist do Instituto de Economia pela UFRJ. Professora associado III da UFRPE. E-mail: [luma121@hotmail.com](mailto:luma121@hotmail.com).

Rede Federal de Ensino Superior. A expressiva intervenção do governo é presenciada a partir de 2003, com o aumento significativo da oferta desta modalidade de ensino, mediante a criação de novas universidades federais e *campi* avançados das já existentes.

Para tanto, uma questão relevante a ser destacada na recente política de expansão e interiorização do ensino superior federal, diz respeito a um dos critérios<sup>50</sup> adotados pelo Ministério da Educação, para definição da localização das novas instituições federais. Assim, merece atenção a dimensão de desenvolvimento, que propõe alocar os novos *campi* em municípios que contemplem Arranjos Produtivos Locais (APLs).

Em Pernambuco essa conduta é evidentemente observada na construção dos seis novos *campi*<sup>51</sup>, implantados nos principais municípios do interior do Estado, onde tem a presença de um APL. Examina-se que nos municípios de Garanhuns, Serra Talhada, Caruaru e Petrolina que receberam as universidades, estão presentes, respectivamente os APLs de Leite e Derivados, Caprinovinocultura, Confeccões, Fruticultura<sup>52</sup>, que são alvos de políticas públicas do estado e recebem apoio de uma rede de instituições voltadas para promoção dos APLs. Sendo assim, pode-se inferir que a decisão do Ministério da Educação, mostra uma tentativa do governo federal de integrar a política de educação superior às políticas de desenvolvimento econômico e regional, como são as políticas de apoio a APLs. Em termos econômicos, há uma visão de enfoque baseado na oferta, ou seja, supõe-se, sublimemente, que a simples presença de universidades nas regiões leva à interação destas com as empresas locais.

A partir dessas considerações, como recorte, o artigo objetiva avaliar as ações desempenhadas pela Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) quanto às práticas de cooperação, aprendizagem e inovação no APL de Leite e Derivados de Garanhuns, para elevar a capacidade produtiva e inovativa do arranjo. A análise de Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (ASPILs) tem como fundamentação teórico-

---

<sup>50</sup> Submetidos a três dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento (BRASIL, 2012).

<sup>51</sup> Dois *campi* da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE): a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) no Agreste e a Unidade acadêmica de Serra Talhada (UAST) no Sertão; Dois *campi* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): Centro Acadêmico do Agreste (CAA) em Caruaru e o Centro Acadêmico de Vitória (CAV) em Vitória de Santo Antão (Zona da Mata); Criação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e o seu *Campus* de Ciências Agrárias em Petrolina.

<sup>52</sup> Em estudo sobre Mapeamento, metodologia de identificação e critérios de seleção para políticas de apoio nos Arranjos Produtivos Locais Mapeamentos dos APLs (MOUTINHO, 2010).





metodológica os conceitos desenvolvidos pela Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (RedeSist).

Embora haja uma diversidade de estudos desenvolvidos pela literatura sobre a temática de arranjos produtivos no Brasil, até então há uma carência de assuntos sobre o recente processo de interiorização das universidades federais. Existe ainda a insuficiência de trabalhos aprofundados e direcionados, particularmente, ao esforço institucional das universidades no país, como atores de suporte à capacidade produtiva e inovativa nos APLs. É neste ponto do qual resulta o presente artigo, que busca contribuir para essa questão, estimulando o debate sobre as ações e a produção acadêmica quanto à promoção a inovação no APL.

### **Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais: Cooperação, Aprendizagem e Inovação**

No Brasil, a RedeSist foi a pioneira nos estudos de Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (ASPILs). Os pesquisadores desenvolveram o conceito de ASPIL alicerçados nos padrões econômicos, sociais, políticos, institucionais e tecnológicos do país e de outros países emergentes, com base na abordagem neoschumpeteriana de Sistema de Inovação. É este conceito que iremos explorar a seguir.

Os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são compreendidos como aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais, cujos atores apresentam vínculos, mesmo que incipientes, para o desenvolvimento de uma específica e potencial atividade econômica. Envolve a participação de empresas e/ou produtores de bens e serviços, fornecedores de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria, clientes, associações, sindicatos, instituições públicas e privadas de formação e capacitação de recursos humanos, de pesquisa, fomento e financiamento (CASSIOLATO; LASTRES, 2003).

Estudos mais recentes sobre arranjos produtivos propõem realizar sua investigação à luz de uma linguagem sistêmica ou de Arranjos e Sistema Produtivo e Inovativo Local (ASPIL), em que enfatizam a inovação e o aprendizado interativo como fatores de eficiência econômica e fonte de competitividade sustentada dos APLs. Assim, na abordagem do conceito de ASPIL é dada importância à formação de vínculos

expressivos de produção, cooperação e aprendizagem entre os atores atuantes no arranjo produtivo, de modo a ser capaz de elevar a capacidade de inovação, produtividade e competitividade das empresas.

Desta maneira, a forma como as empresas e os agentes institucionais, de diferentes naturezas cooperam e articulam entre si são elementares para o processo de aprendizagem interativo, que por sua vez é inerente à inovação. Visto que o aprendizado é o processo de produção e disseminação de conhecimentos, ele conduz ao desenvolvimento de novas habilidades, instiga atividades inovativas e, por conseguinte, impulsiona a geração de novos processos, produtos e formas de organização.

Portanto, para que a inovação venha suceder, é necessária a formação de redes de cooperação e interação consistente entre os atores no processo de aprendizagem. Este pensamento se encaixa na perspectiva de que a reciprocidade entre os agentes envolvidos no arranjo produtivo exerce considerável influência na geração, disseminação e aplicação de conhecimentos. A sinergia formada pelos relacionamentos sólidos dos agentes gera fluxos de conhecimentos que contribui para a produção e difusão de tecnologias.

Desse modo, é imprescindível para o processo de aprendizagem se manifestar e sustentar o compromisso e a cooperação mútua nas relações sociais dos atores. Importante sublinhar, que a interdependência entre os agentes de natureza pública, privada e acadêmica no APL deve-se, sobretudo, aos laços de confiança que são construídos nas ações conjuntas dos atores em favor dos interesses coletivos. Nesse sentido, a eficiência produtiva e inovativa em ASPIL deriva da capacidade e do comprometimento dos atores em interagirem continuamente.

Frente ao paradigma centrado na produção e uso do conhecimento, o diferencial competitivo das empresas está associado à capacidade de gerar novas inovações, sejam elas radicais ou incrementais<sup>53</sup>. Seguindo as colocações de Dosi (1988, p. 222) a inovação, “[...] concerns the search for, and the discovery, experimentation, development, imitation, and adoption of new products, new production processes and new organizational set-ups”. Na mesma linha, Ernst, Mytelka e Ganiatsos (1998, p.12-

---

<sup>53</sup> A inovação radical consiste a introdução de um novo produto, processo ou forma de organização da produção inteiramente nova. Entretanto, a inovação incremental trata da introdução de qualquer tipo de melhoria em um produto, processo ou organização da produção, sem alteração na estrutura industrial (FREEMAN, 1988).

13) compreende a inovação como “[...] the process by which organizations master and implement the design, management and production of goods and services that are new to them, irrespective of whether or not they are new to their competitors — domestic or foreign”. Assim, no conceito teórico de ASPIL, a inovação consiste na capacidade de uma organização introduzir uma tecnologia nova ou melhorada independente de já ter sido adotada por outras, o importante é que seja novidade à organização como estratégia de assegurar a competitividade.

A propensão para inovar está sujeita ao processo de aprendizagem permanente e interativo, estando simultaneamente agregada à habilidade de aprender e apropriar novos conhecimentos. Sob o mesmo ponto de vista Vargas (2002, p.4) destaca que “[...] a firma inova através da interação com outras instituições visando à criação, desenvolvimento e troca de diferentes tipos de conhecimento”.

Partindo desse contexto, a literatura de ASPIL aborda a importância de existir o compartilhamento de conhecimentos entre as empresas e os atores institucionais para a inovação do APL, isto é, a existência da aprendizagem por parceria externa. Sendo assim, no campo de estudo de Arranjo e Sistema Produtivo e Inovativo Local a inovação consiste num processo de aprendizado interativo, haja vista que é por meio da aprendizagem coletiva que há a transmissão de conhecimentos e ampliação da capacidade produtiva e inovativa das empresas. Cada um desses agentes suplementa o processo de inovação, contribuindo com diferentes áreas e formas de conhecimento para a construção de novas ideias e competências, mediante suas funções e potencialidades.

É dentro desta perspectiva que as instituições de ensino, treinamento e pesquisa (universidades, escolas técnicas, institutos tecnológicos) tornam-se relevantes no processo de aprendizado interativo e inovação, por contribuírem com a produção, ampliação e acumulação de conhecimentos. A cooperação efetiva das instituições educacionais e de pesquisa com os demais atores do arranjo produtivo geram externalidades positivas, cujos benefícios são a multiplicação de conhecimentos, geração de novas competências que contribuem para o processo de inovação no APL. Sendo assim, o suporte dessas instituições do conhecimento contribui para expandir a capacidade competitiva, produtiva e inovativa das empresas na aglomeração.

## A Universidade e o ASPIL

Diante deste cenário, onde o aprendizado interativo e o conhecimento tornaram insumos chave para inovação, a infraestrutura científico-tecnológica, isto é, as instituições de ensino e pesquisa assumem um papel relevante como atores de suporte ao fortalecimento de APLs, haja vista seu potencial na produção e socialização do conhecimento. Dentre os vários agentes no APL, a universidade é vista como um dos agentes propícios para o processo de aprendizagem e inovação. Em virtude do seu papel social de formação profissional, geração e aplicação de conhecimento, bem como na produção de pesquisa científica e tecnológica que possibilitam o desenvolvimento e a introdução de tecnologias, a serem apropriadas pelas empresas, provocando, assim melhorias na capacidade produtiva e inovativa das empresas do APL.

Assim, em virtude do seu papel de produzir, socializar e aplicar os conhecimentos, e de formar e qualificar a força de trabalho da sociedade, a universidade constitui-se numa instituição de fomento à aprendizagem e inovação. *As atividades de ensino-pesquisa-extensão convertem-se em atividades inovativas, por contribuir com a capacitação de profissionais criativos, capazes de gerar ideias inovadoras, além de colaborar com a produção científica e tecnológica, que oportuniza a criação de novas ou melhoradas tecnologias.*

Na concepção de Sousa, Pitangueira e Lagemann (2006, p. 174) as instituições de ensino superior “[...] fariam parte dos arranjos locais com responsabilidade para a disseminação do progresso técnico”. Ainda segundo os autores as empresas se beneficiam, quando as instituições de educação superior interagem com as mesmas para o desenvolvimento de novas tecnologias e capacitações. De forma semelhante, Fagundes (2010) discorre que as universidades podem fortalecer empresas inovadoras, contribuindo com o desenvolvimento tecnológico por meio da produção de conhecimento e introdução de novas tecnologias.

É nítida a importante atribuição da universidade como construtora e transmissora de conhecimento no processo de aprendizagem. A instituição desempenha um papel significativo como fonte externa de aprendizado no ASPIL, as interações permanentes e estáveis entre a Universidade e os atores do arranjo produtivo em favor da atividade econômica do APL, tornam-se relevantes para ampliar os conhecimentos das empresas,



que aprimoram suas habilidades no processo de produção com aquisição de conhecimentos promovidos por fontes externas.

### **Unidade Acadêmica de Garanhuns**

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) foi a primeira das instituições universitárias no país a iniciar o processo de interiorização com atual política de expansão e interiorização do sistema federal de ensino superior em Pernambuco (UFRPE, 2012). No segundo semestre de 2005, a UFRPE inaugurou o *Campus* da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), sediada na área urbana do município de Garanhuns, cidade polo educacional do agreste meridional do estado de Pernambuco.

A implantação do *Campus* da UAG é resposta à demanda da região do agreste meridional por cursos superiores da área de ciências agrárias, desde a década de 60<sup>54</sup>. O anseio pelos cursos objetivava aproveitar as potencialidades e atender as necessidades do tecido produtivo desta região, quanto sua vocação nas atividades agropecuárias, visto que a base econômica da região está associada à produção agrícola e a pecuária leiteira. No que diz respeito a esta última, vale destacar que a região é comumente denominada de Bacia Leiteira do estado de Pernambuco, em que detém o APL de Leite e Derivados de Garanhuns.

Precedente à criação da UAG/UFRPE, o município de Garanhuns apresentava uma infraestrutura educacional, em nível superior, formada por uma universidade estadual e constituída por quatro faculdades privadas municipais. No geral, os cursos dessas instituições de ensino superior estão direcionados a formação de professores aptos a ensinar na educação básica e de profissionais nas áreas de gestão, empresarial, administrativa e jurídica. Existindo, portanto, a carência de uma Universidade que atendesse as carências profissionais e de pesquisadores das ciências agrárias, que ora era suprida por cursos técnicos e profissionalizantes agropecuários locais fornecidos especialmente pela Fundação Bradesco, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Clínica

---

<sup>54</sup> Informação concedida em entrevista com o Diretor Acadêmico da UAG (2013).



de Bovinos da UFRPE, ou pela sede da UFRPE em Recife, cujo cursos em nível superior nesta área são prestados.

A Unidade Acadêmica de Garanhuns tem por propósito aumentar a oferta de educação superior e ajudar no desenvolvimento dos 39 municípios do agreste pernambucano sobre influência de Garanhuns (BRASIL, 2012; UFRPE, 2012). Propondo por meio dos cursos disponibilizados formarem profissionais e desenvolver pesquisas para atender à vocação da região, a fim de promover o desenvolvimento integral das potencialidades do Agreste Meridional do Estado.

A Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE) oferta sete cursos de graduação presenciais, desse total quatro estão direcionados a atividades agropecuárias e apresentam um maior envolvimento com o setor produtivo do Arranjo Produtivo Local de leite e Derivados de Garanhuns, são eles: Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia e Engenharia de Alimentos.

Sendo assim, cada curso possui importante contribuição para o crescimento e desenvolvimento do APL de Leite e Derivados de Garanhuns. As quatro áreas de conhecimento apresentam ampla atuação no setor, algumas são até afins. A oferta dos cursos favorece a UAG atuar diretamente em conjunto com os atores do APL de Leite e Derivados, o que possibilita a Unidade Acadêmica de Garanhuns ser fonte de aprendizagem e inovação no APL.

### **Arranjo Produtivo Local de Leite e Derivados de Garanhuns**

O APL de Leite e Derivados de Garanhuns enquadra-se no território do Agreste Meridional, considerada uma das Regiões de Desenvolvimento (RD) do estado de Pernambuco. Conforme se observa a seguir, na figura 1, abrange 26 municípios, são eles: Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Brejão, Buíque, Caetés, Calçado, Canhotinho, Capoeiras, Correntes, Garanhuns, Iati, Itaíba, Jucati, Jupi, Jurema, Lagoa do Ouro, Lajedo, Palmeirina, Paranatama, Pedra, Saloá, São João, Terezinha, Tupanatinga e Venturosa, distribuídos nas Microrregiões de Garanhuns e do Vale do Ipanema – as duas maiores microrregiões produtoras de leite do agreste do Estado (IBGE, 2011). Desses municípios, Garanhuns é considerada a cidade centro do APL leiteiro por concentrar as atividades industriais, do comércio e do turismo e a

infraestrutura educacional entre essas cidades (BRASIL, 2011), por isso a denominação de APL de Leite e Derivados de Garanhuns.

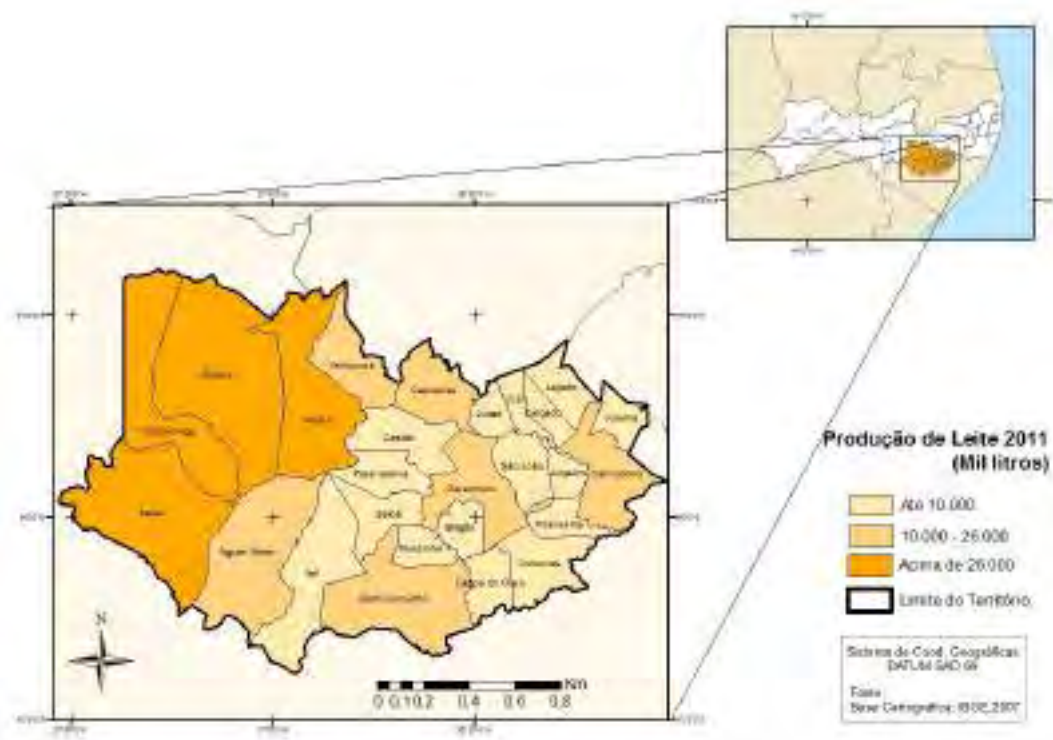


Figura 1 – Área de abrangência do APL de Leite e Derivados do Agreste Meridional de Pernambuco por distribuição da produção de leite.

Fonte: Centro Integração de Estudos Georreferenciados – FUNDAJ, 2014.

A região do Agreste Meridional tem sua economia baseada historicamente nas atividades agropecuárias, cuja vocação econômica tradicional e predominantemente é a pecuária leiteira, voltada para produção de leite e derivados na forma artesanal e industrial (BRASIL, 2011). A bovinocultura de leite é a expressão na economia regional no território em estudo.

O Arranjo Produtivo Local apresenta significativa importância *para economia local, regional e estadual, dadas suas contribuições nas questões econômicas e sociais*. O estado de Pernambuco é o segundo produtor de leite na Região Nordeste, com produção anual de 953,2 milhões de litros, liderado pela Bahia, com 1.181,3 milhões de litros de leite por ano, a qual ocupa a primeira posição. A produção de leite em Pernambuco esta centralizada na mesorregião do Agreste, que responde a 71,6% da produção total do Estado (IBGE, 2011).

Os números de estabelecimentos agropecuários voltados para pecuária de leite no agreste somam 1.568 unidades, correspondendo a 64,2% do total de

estabelecimentos de atividade leiteira de Pernambuco IBGE (2006). Com isso, é possível notar a importância da atividade leiteira na economia, por ser uma das principais fontes de renda na região, e conseqüentemente absorção de mão de obra.

O APL de Leite e Derivados do Agreste Meridional de Pernambuco possui como base produtiva os pequenos e médios produtores de leite (predominantemente de base familiar), queijarias, fábricas de laticínios e as grandes indústrias alimentícias (usinas de beneficiamento), consistindo nos principais atores produtivos do arranjo, incluindo suas formas de organização e representação em associações, cooperativas e sindicatos.

Para melhor coordenação e articulação das atividades direcionadas a pecuária leiteira, o APL conta com Comitê Estratégico da Pecuária Leiteira (CEPLEITE) formado por atores econômicos, políticos, sociais e acadêmicos que direta ou indiretamente atuam na área de desenvolvimento agropecuário do Estado. Dessa forma, envolvem sindicatos, associações e cooperativas; secretarias e órgãos do governo estadual e federal; entidades financeiras; instituições de pesquisa, de formação de recursos humanos em nível técnico, profissionalizante e superior, e dentre outras instâncias que se reúnem e discutem a pauta das problemáticas da região no âmbito do setor produtivo de leite, propondo soluções para o desempenho da bacia leiteira de Pernambuco. Confere-se, então ao CEPLEITE a estrutura de governança ao APL.

## **Metodologia**

O procedimento de investigação contou com levantamento de informações qualitativas, mediante a pesquisa *in loco* e aplicação de entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos no estudo. Tal procedimento de coleta de dados deu-se em virtude deste instrumento permitir ao receptor discorrer livremente seu ponto de vista, expressando suas concepções a respeito das perguntas formuladas dentro do contexto da pesquisa.

Desta maneira, a abordagem é de cunho qualitativo, por ter o interesse de analisar as práticas de cooperação, aprendizagem e inovação da Unidade Acadêmica de Garanhuns para elevar a capacidade produtiva e inovativa do APL de Leite e Derivados de Garanhuns em Pernambuco, através das perspectivas dos participantes entrevistados.



Sendo assim, foram entrevistados: i. Integrantes da Comunidade Acadêmica da Unidade Acadêmica de Garanhuns (diretor acadêmico e professores-pesquisadores); ii. Atores do Arranjo Produtivo Local de Leite e Derivados de Garanhuns que apresentam alguma parceria com a Universidade e aqueles que não possuem, todavia são participantes relevantes para o APL (instituições de ensino, treinamento e pesquisa, órgãos do governo, cooperativa, sindicato, produtores de leite e empresas de laticínios de referência na região – indicados nas entrevistas).

**Tabela 1 – Composição dos entrevistados**

<b>Atores do APL</b>	<b>Quantitativo</b>
<b>Universidade</b>	
• Corpo Diretor	1
• Docentes	14
<b>Atores institucionais</b>	
• Instituições de apoio (órgãos do governo, instituições de ensino, treinamento e pesquisa)	10
• Cooperativa de Produtores de Leite	1
• Sindicato	1
<b>Atores produtivos</b>	
• Produtores de Leite (médio e grande)	3
• Laticínios (pequeno, médio e grande)	5

Fonte: Elaboração própria.

O roteiro de entrevista reuniram questões aliadas aos conceitos metodológicos da RedeSist acerca dos fatores de cooperação, aprendizagem e inovação em Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais, com o propósito de inferir e qualificar as ações da UAG no APL de Leite e Derivados de Garanhuns. A tabela 2 a seguir mostra as questões indagadas nas entrevistas sobre as dimensões de cooperação, aprendizagem e inovação.

**Tabela 2 – Dimensões e Questões levantadas**

Dimensões	Questões levantadas
Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação dos parceiros;</li> <li>- Objetivo da cooperação;</li> <li>- As formas de cooperação;</li> <li>- Grau de formalidade da cooperação;</li> <li>- Importância da cooperação;</li> <li>- Avaliação e os efeitos gerados da cooperação (melhoria na qualidade dos produtos, nos processos produtivos, nas condições de comercialização, no desenvolvimento de novos produtos, melhor capacitação e qualificação de recursos humanos, novas oportunidade de negócios/vendas; maior inserção no mercado local/regional/estadual/nacional, e outros)</li> </ul>
Aprendizagem interativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância da aprendizagem;</li> <li>- Formalização da aprendizagem;</li> <li>- Principais fontes de informação externa que a empresa utiliza para promover inovações.</li> </ul>
Inovação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de atividades inovativas (P&amp;D, programas de treinamento e capacitação de recursos humanos direcionados a introdução de tecnologias nas empresas, programas de estágios, absorção de formandos dos cursos da Universidade);</li> <li>- Ocorrência de Inovações de produto, processo de produção novo ou melhorado para empresa ou para o mercado; realização de mudanças organizacionais (implementação de técnicas avançadas de gestão; implementação de significativas mudanças e/ou práticas na estrutura organizacional; mudanças significativas nos conceitos e/ou práticas de marketing e de comercialização; implementação de novos métodos de gerenciamento, visando a atender normas de certificação de qualidade e segurança do setor produtivo);</li> <li>- Avaliação dos resultados da introdução de tecnologias na empresa (aumento da produtividade; ampliação linha de produção; melhoria na diversidade e qualidade de produtos e/ou serviços; permanência no mercado de atuação; abertura de novos mercados (interno e externo); redução de custos, maior visibilidade da marca do laticínio no mercado redução impacto ambiental, aumento do potencial inovativo).</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, com base na metodologia de ASPIL da RedeSist.

A análise dos dados foi realizada pela adequação da fundamentação teórica adotada com o levantamento dos dados primários. Portanto, consistiu na análise

interpretativa da fala dos entrevistados de acordo com os temas que foram tratados no transcurso da entrevista. A fim de obter melhor exatidão e validação dos dados, bem como examinar e corroborar as formas e a consistência das práticas de cooperação, aprendizagem e inovação estabelecidas pela Unidade Acadêmica de Garanhuns com os atores do APL, a pesquisa propôs cotejar as respostas dos representantes da UAG/UFRPE com as dos demais atores entrevistados do APL em tela.

## **Resultados e Discussão**

### ***Cooperação***

As entrevistas de campo revelaram que a Unidade Acadêmica de Garanhuns apresenta ocasionalmente parcerias com atores produtivos e institucionais, que tem influência sobre o APL de Leite e Derivados da região, para realização de trabalhos em conjuntos direcionados as atividades de ensino, pesquisas e extensão da Universidade.

As instituições citadas pelos representantes entrevistados da comunidade acadêmica, ditas como parceiras da Universidade, que apresentam alguma forma de cooperação foram: a Fundação Bradesco, Clínica de Bovinos da UFRPE<sup>55</sup>, Serviço Brasileiro de Apoio a Pequenas Empresas (Sebrae), Instituto de Pesquisas Agropecuárias (IPA), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Instituto de Laticínios do Agreste (ILA) do Instituto de Tecnologia de Pernambuco (Itep), Agência de Defesa Agropecuária de Pernambuco (Adagro), Associação de Criadores de Pernambuco (ACP), Prefeitura Municipal de Garanhuns, Banco do Nordeste do Brasil (BNB), Sindicato Rural Patronal, Cooperativa Mista dos Agricultores Familiares do Vale do Ipanema (Cooonema), Cooperativa dos Produtores de Leite do Agreste Meridional (Cooplam), associações de produtores de leite distribuídas nos municípios que compõe a bacia leiteira do Estado, bem como pequenos, médios e grandes produtores de leite e laticínios da região. A maior parte das instituições consideradas parceiras da UAG são integrantes do CEPLEITE, cuja Universidade também compõe o quadro de membro desta governança do APL.

As relações de cooperação reveladas entre a Universidade e os agentes envolvidos no APL de Leite e Derivados de Garanhuns ocorrem predominantemente

---

<sup>55</sup> A Clínica de Bovinos apesar de também fazer parte da Universidade Federal Rural de Pernambuco, corresponde a uma unidade administrativa isolada da Unidade Acadêmica de Garanhuns.

por parcerias informais. As cooperações são, sobretudo, informais, em virtude das burocracias administrativas de cada entidade. Foi identificada parceria formal entre a UAG e o IPA para pesquisas em geral.

As formas de cooperação celebradas com os atores institucionais sucedem, eventualmente, através de realização conjunta de eventos, feiras agropecuárias (AgriNordeste), cursos, seminários, palestras, treinamentos, estágios, compartilhamento de estrutura física (laboratórios, equipamentos) para realização de oficinas, visitas técnicas e atividades práticas com alunos da Universidade.

As parcerias estabelecidas entre a UAG e os atores institucionais de ensino, treinamento e pesquisa, em grande parte estão associadas à necessidade da própria Universidade em suprir deficiências em termos de infraestrutura física (espaços, laboratórios, equipamentos) que não disponibiliza. As instituições de formação de recursos humanos disponibilizam suas dependências para realização de atividades práticas como os alunos da Universidade. Entretanto, não foram identificadas práticas de cooperação específicas e intensivas com os atores locais para o setor produtivo de leite e derivados.

Particularmente, as atividades de cooperação estabelecidas com as duas grandes empresas de laticínios (usinas de beneficiamento) entrevistadas estão relacionadas à participação de professores convidados da UAG para ministrar palestras durante o Dia de campo – encontro promovido por usinas de beneficiamento para seus fornecedores de leite ou por cooperativas para seus produtores integrantes. O dia de campo é um evento que conta com a participação de profissionais da própria empresa, pesquisadores e técnicos de outras instituições. Com a finalidade de levar informações e orientações aos produtores rurais do setor de leite para alavancar a produtividade e melhorar a qualidade do leite. Tanto do ponto de vista dos professores entrevistados da UAG, quanto das grandes empresas que realizam o Dia de campo, este evento *é visto como promissor para o processo de aprendizagem e formação. Um dos resultados esperados são a capacitação e qualificação da mão de obra incorporada no setor produtivo.*

A outra forma de parceria identificada está na cooperação entre os professores da Universidade e produtores de leite e laticínios de pequeno e médio porte da região quanto à produção científica, isto é, na execução dos projetos de pesquisa e extensão. As atividades cooperativas com os produtores de leite remetem a viabilização da

propriedade, fazenda, rebanhos do produtor rural para realização dos projetos *de pesquisa da academia*.

As cooperativas e as associações da região também foram consideradas parceiras na execução das pesquisas acadêmicas, pois são através destas organizações que os professores se aproximam dos produtores de leite. As cooperativas e associações são instrumentos de incentivo e mobilização dos produtores a se envolver com pesquisas da Universidade, as mesmas contribuem para indicação de propriedades/fazendas para serem objeto de estudo científico dos docentes, tanto na execução dos projetos de pesquisa, quanto nos de extensão.

Embora, tenha sido identificada esta forma de cooperação com os produtores de leite e empresas de laticínios por parte da Universidade. Os discursos dos atores produtivos revelam, o que os professores da UAG consideram parceria, a base produtiva entrevistada não reconhecem como cooperação. Tal divergência, deve-se a ausência de *feedback* por parte da instituição universitária aos atores. De acordo com os sujeitos entrevistados muitas vezes os professores realizam estudos de campo em suas propriedades e espaços físicos, coletam os dados, porém não há transferência de informações e conhecimentos sobre os resultados obtidos pela Universidade.

Nesse sentido, observou-se por parte dos produtores de leite e empresas de laticínios - de pequeno e médio porte - indisposição e até resistência a contínuas interações e ações conjuntas com a Universidade. Importante destacar que algumas pesquisas acadêmicas foram canceladas por desistência de produtores à participação da pesquisa. Isto enseja preocupações quanto à consistência dos vínculos de cooperação e formação de futuros laços de cooperação entre a Universidade e os atores produtivos do APL. Pois, a confiança é necessária para fortalecimento da cooperação, por conseguinte impulsionar o processo de aprendizagem interativa.

No geral, as práticas de cooperação exercidas pela universidade com os demais atores envolvidos no APL apresentaram importância para o processo de aprendizagem. Todavia, é importante destacar que as formas percebidas de cooperação entre a Unidade Acadêmica de Garanhuns e os atores do APL citados se mostram ainda incipientes. A partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo, identificou-se que as cooperações existentes partem de relacionamentos reduzidos e pessoais de um ou outro professor

com representantes de instituições locais atuantes no APL, para a realização das atividades de ensino, pesquisas e extensão.

Não foi registrado compromisso institucional firmado por parte da academia para realização de atividades de apoio, com foco no setor produtivo de leite e derivados do APL. Vale salientar que a Universidade compõe o quadro de membros do CEPLEITE, que representa a governança do APL, sendo assim cria uma expectativa de maior empenho da instituição de ensino superior em suas ações, quanto ao suporte no APL. Visto que possui o papel de articular e discutir com os demais agentes medidas para fortalecimento do APL de Leite e Derivados da região.

Quanto aos principais resultados auferidos nas práticas de cooperação, não se tem conhecimento preciso por parte dos docentes dos benefícios provindos das relações de cooperação entre os atores. De certo modo, é possível garantir, segundo os professores da UAG, um melhor aperfeiçoamento na capacitação e qualificação dos recursos humanos a serem utilizados no setor produtivo.

### ***Aprendizagem***

Em relação ao processo de aprendizagem interativa, a participação dos professores como palestrantes em feiras, seminários, palestras, exposições agropecuárias, dias de campo são importantes fontes de informação externas. Estes relacionamentos possibilitam *levar o conhecimento científico detentor da Universidade aos produtores de leite e laticínios da região*. Os conhecimentos repassados pelos professores auxiliam os agentes produtivos a melhorar o desempenho na atividade leiteira.

A cooperação na realização do dia de campo apresentou-se mais significativa, como instrumento no processo de aprendizagem, por *possibilitar maior aproximação e discussão didática entre os pesquisadores da Universidade e a base produtiva do APL*. Segundo um professor entrevistado o dia de campo “é uma das formas que nós estamos usando para disseminar os conhecimentos produzidos na Universidade”. Este pensamento foi expresso também por outros docentes que em seus projetos de extensão adotam esse mecanismo para interação e comunicação com a sociedade.

Mediante a realização do dia de campo, os produtores de leite recebem informações e orientação de alternativas referentes a boas práticas nas áreas de manejo,

nutrição, sanidade, qualidade de leite, melhoramento genético, dentre outros eixos temáticas que envolvem a bovinocultura leiteira e que estão sujeitas as demandas das empresas ou cooperativas que concedente o encontro. Assim, o dia de campo é um mecanismo de aprendizagem, onde há trocas de informação e experiência entre os participantes, que permite os produtores rurais adquirir, produzir e transferir conhecimentos, a ser empregado na produção leiteira, que podem se expressar em *novos ou melhorados produtos, processos, técnicas de produção. Para mais, também há um ganho de confiança, pois os produtores trocam experiências e, muitas vezes, aprendem que ações conjuntas são ótimas saídas para a competitividade.*

Ao questionar aos produtores a acerca de suas principais fontes de informação para aprendizado, os pequenos, médios e grandes produtores de leite e laticínios de menor porte entrevistados não destacaram a Universidade como fonte externa de conhecimento. Os fornecedores de insumos, produtores de leite e laticínios vizinhos, programas de televisão, revistas agropecuárias e cooperativas para aqueles que são associados são as mais importantes fontes de informações para os negócios dos produtores de laticínios; eles também revelaram não conhecer nenhum tipo de programa de capacitação e treinamento com a Universidade.

Observa-se, porém, que apesar da academia atuar em cooperação com outros atores institucionais, sua imagem não é visualizada por agentes produtivos como importante fonte de informação e sua atuação não está bem integrada na região. A esta interpretação pressupõe, deste modo, a ausência do reconhecimento das ações desempenhadas pelo *campus* universitário, que é influenciado pela inexistência da representação institucional no apoio ao APL. Como exposto anteriormente, as ações presenciadas da UAG são resultados de atividades isoladas e práticas de cooperação pessoais dos docentes com certos agentes produtivos.

Esta situação revela que existem problemas quanto à efetividade das ações da Universidade e nas práticas coletivas de aprendizagem. Acredita-se que há um desconhecimento por parte dos proprietários sobre as atribuições da Universidade. Para os professores entrevistados “a Universidade está invisível para o produtor”. Isto implica inferir que a UAG se instalou na região, porém não tem transparecido suas potencialidades para o desenvolvimento do APL. O que leva a necessidade imediata de

desempenhar esforços que venham exercer sua capacidade de fomentar o fortalecimento do arranjo produtivo.

Assim, importante atenção deve ser dada a aproximação e interação da Universidade com os atores para melhor transparência do seu papel. Esta visibilidade, tão somente é construída mediante os relacionamentos com os atores locais. Deve-se reconhecer, no entanto, que é requerido uma mudança de comportamento institucional da Universidade, de forma a viabilizar maior envolvimento com os agentes envolvidos no APL, a fim de facilitar a integração da UAG a todos os atores.

Apesar da percepção dos atores sobre a Universidade nesta dimensão, no entanto, vale ressaltar que os produtores de leite e laticínios, de pequeno e médio porte, participantes da pesquisa revelaram aspiração da instituição de ensino superior ser fonte de aprendizagem externa para obter maior conhecimento das atividades e atualidades do setor.

### ***Inovação***

No tocante às contribuições da Universidade no processo de inovação dos produtores de leite e laticínios da região, foram questionadas à base produtiva do APL se já desenvolveu algum tipo de inovação juntamente em parceria com a Universidade, os participantes declaram não ter realizado qualquer tipo de inovação. A pesquisa de campo também não identificou cenário de relações diretas entre a *Universidade* e os *atores produtivos*, e nem a integração com outras instituições científicas locais para o desenvolvimento e introdução de tecnologias novas ou melhoradas no setor produtivo de leite e derivados. Os professores pesquisadores da Universidade não revelaram envolvimento com outros atores para este fim. As ações coletivas apresentadas não estão direcionadas a solucionar e atender objetivos específicos práticos, aplicados à utilidade da base produtiva do APL.

As diversas áreas de atuação dos cursos multidisciplinares da UAG se traduzem em diferentes linhas de pesquisa e atividades de extensão, que possibilita desenvolver tecnologias e empregar melhorias técnicas no sistema de produção de leite e criação de produtos lácteos diferenciados. Contudo, as atividades de pesquisas e extensão não revelaram parcerias a fim de introduzir tecnologias novas ou melhoradas no setor produtivo. Mediante as declarações dadas pelos professores entrevistados, não há um



comportamento ainda da Universidade para apoio à inovação em parceria com o segmento empresarial. A esse respeito, os docentes destacam a cultura institucional quanto ao distanciamento de muitas universidades em projetos de inovação com as empresas. Isto revela um importante contraponto ao papel da universidade em interagir com a comunidade, e ser um instrumento de produção de conhecimento a inovação em sua área de abrangência.

Este comportamento é um fator que influencia na baixa interação entre a Universidade e a base produtiva do APL. A lacuna da cooperação entre a universidade-empresa em projetos de inovação precisa ser estreitada no setor produtivo, para elevar a capacidade inovativa e competitiva do APL.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realidade apresentada na pesquisa de campo indica que as ações institucionais, nas práticas de cooperação, aprendizagem e inovação, desempenhadas pela Unidade Acadêmica de Garanhuns, durante seus oito anos de existência, tem surtido pouco efeito no setor produtivo de leite e derivados, a fim de corroborar a capacidade produtiva e inovativa do APL em tela. À medida que há fragilidades na cooperação e interação entre os atores locais, prejudica o processo de aprendizagem interativa e, conseqüentemente, inibe o processo de inovação.

Para que haja inovação, é preciso a ocorrência da aprendizagem interativa, e para a existência deste processo é necessário o desenvolvimento de relações sólidas de cooperação. Para tanto, constatou-se que as parcerias da Universidade se expressam de forma incipiente, não identificado vínculos consistentes de cooperação e interação entre a Universidade e os agentes do APL para o processo sustentável de aprendizagem, de modo a contribuir com a geração de tecnologias novas ou incrementais a serem incorporadas pelo segmento empresarial em seus processos produtivos.

O trabalho revela a necessidade da Unidade Acadêmica de Garanhuns melhorar suas relações de cooperação, que se mostraram limitadas e frágeis com o tecido produtivo e institucional. A fim de ser uma importante fonte de aprendizagem e base de apoio à inovação no Arranjo Produtivo de leite e Derivados de Garanhuns. A postura adota pelo Ministério de Educação para alocação dos novos *campi* em municípios que

compõem APL, revela a admissão da considerável contribuição de um *campus* universitário para arranjos produtivos.

Nesse sentido, importante reforçar que a implantação de uma universidade numa região é relevante, porém não é condição suficiente para o fortalecimento e competitividade do APL. Além da Universidade se localizar na região é preciso que a instituição acadêmica seja da região, isto é, se integrar a dinâmica social e econômica da vocação regional de sua área de abrangência, a fim de contribuir no processo de aprendizagem e inovação local. Então, para que a Universidade possa ser um importante agente de suporte a inovação, faz necessário dedicar especial atenção à relação dos resultados qualitativos de suas ações, isto é, as repercussões dos esforços acadêmicos para as práticas de cooperação, aprendizagem e inovação no APL.

A universidade precisa transparecer seu papel ao público de sua área de influência, que revelaram desconhecimento de seus trabalhos e ações; e criar condições de cooperação às empresas e instituições envolvidas no APL para que ocorra aprendizagem coletiva. Sendo assim, é necessário aplicar esforços a congregar parcerias estreitas com os atores do APL, aproximando-se do segmento empresarial, para contribuir na eficiência inovativa e competitividade das empresas. Particularmente em virtude da maioria dos produtores e laticínios do APL serem de pequeno e médio porte, por sua vez não dispõem de departamentos de P&D.

Os resultados apresentados neste artigo são, portanto instrumento para a UAG conhecer as visões dos atores locais sobre sua atuação, e despertar as demais universidades brasileiras a desenhar e implementar políticas institucionais a integrar as atividades da academia com o APL existente na região. Bem como incentivar a formulação de políticas públicas que impulse desenvolvimento de projetos científicos ou tecnológicos nas universidades, de modo a favorecer o processo de inovação das empresas e aumentar a competitividade do APL. Uma vez que as universidades pratiquem e incorporem políticas de incentivo a consolidação do APL em sua administração, estimulam mudanças positivas na capacidade produtiva e inovativa do APL, e concomitantemente favorecer o desenvolvimento local e regional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Discurso do presidente da República**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs\\_discurso030805.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_discurso030805.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Desenvolvimento Territorial / Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Agreste Meridional de Pernambuco**, Brasília: SDT/MDA, 2011.

CASSIOLATO, José E.; LASTRES, Helena M.M. O foco em arranjos produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas. In: LASTRES, Helena M.M.; CASSIOLATO, José E.; Maciel, Maria L. (orgs) **Pequena empresa: Cooperação e Desenvolvimento Local**. Relume Dumará Editora, Rio de Janeiro, Capítulo 1, p. 21-34, 2003.

DOSI, Giovanni. The Nature of the Innovative Process. In: DOSI, G. et al. **Technical Change and Economic Theory**. Pinter Publishers, London. p. 221-238, 1988.

ERNST, Dieter; MYTELKA, Lynn K.; GANIATSOS, Tom. Technological capabilities in the context of export-led growth: a conceptual framework. In: ERNST, Dieter, GANIATSOS, Tom; MYTELKA, Lynn K. (eds). **Technological Capabilities and Export Success in Asia**, Routledge, UK, p. 5-45, 1998.

FAGUNDES, Marcus V. C. Influências das universidades na criação e no desenvolvimento de sistemas locais de inovação. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. Vitória da Conquista - BA n. 9, p. 61-79, 2010.

FREEMAN, Christopher. Introduction. In: DOSI, Giovanni. et al. (eds). **Technical change and economic theory**. London: Pinter Publishers, p.1-12, 1988.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa da Pecuária Municipal - 2011**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/pesquisas/ppm/default.asp?o=24&i=P>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

MOUTINHO, Lúcia M. G. et al. **Nota Técnica 02 – Mapeamento, metodologia de identificação e critérios de seleção para políticas de apoio nos Arranjos Produtivos Locais de Pernambuco – Análise do Mapeamento e das políticas para arranjos produtivos locais no Norte, Nordeste, e Mato Grosso e dos impactos dos Grandes Projetos Federais no Nordeste**. Recife/PE. 2010. Disponível em: <<http://www.politicaapls.redesist.ie.ufrj.br/documentos/docnorte>>. Acesso em 18 de dez. de 2012.



SOUSA, S. V. A.; PITANGUEIRA, A. M. S.; LAGEMANN, L. **O papel das instituições de ensino superior na competitividade da indústria de tecnologia da informação.** In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2006, Salvador. Anais. Salvador: ANPAD, 2006.

VARGAS, M. A. **Aspectos conceituais e metodológicos na análise de arranjos e sistemas produtivos e inovativos locais.** Programa de pesquisa sobre Micro e Pequenas empresas em Arranjos Produtivos no Brasil. Florianópolis: UFSC, 2002.

UFRPE. **Unidades Acadêmicas.** Unidade Acadêmica de Garanhuns. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/uag/>>. Acesso em: 7 de set. de 2012.

## Capítulo 2

# QUEM SÃO OS DISCENTES E DOCENTES DA NOVA GERAÇÃO

### Artigo 5: Perfil Socioeconômico do Corpo Discente da Interiorização das Universidades Federais do Nordeste

---

Andresa Lydia da Silva Firmino<sup>56</sup>

Luís Henrique Romani de Campos<sup>57</sup>

#### Resumo

O artigo apresenta os resultados da pesquisa da Fundação Joaquim Nabuco junto aos alunos de uma amostra de novos *campi* criados pelas Universidades Federais entre 2003 e 2010. O objetivo é descrever o perfil socioeconômico dos alunos da interiorização dos novos *campi* das Universidades Federais do Nordeste, a fim de averiguar se a inclusão social está sendo atendida com a criação das novas unidades acadêmicas. Os resultados evidenciaram homogeneidade e casos peculiares em algumas características socioeconômicas. Assim, constatou-se que os alunos da interiorização são predominantemente do sexo feminino, jovens entre 20 e 25 anos, pardos, solteiros, sem filhos, oriundos da rede pública de ensino médio e de baixa renda familiar. Conclui-se que, a expansão da educação superior pública para interior nos estados do Nordeste contribui para a ascensão social de estudantes. Todavia, o aumento de vagas para o acesso ao ensino superior de alunos oriundos de escola pública e de família com renda mensal baixa, por si só, não é suficiente para promover a democratização desta modalidade de educação. Torna-se, portanto, necessária a criação de programas e mecanismo de assistência estudantil que possibilitem a permanência dos ingressantes até o término do curso.

**Palavras-chave:** Estudantes. Interiorização. Universidade.

---

<sup>56</sup> Mestre em Administração e Desenvolvimento Rural pela UFRPE, pesquisadora da Fundaj.

<sup>57</sup> Doutor em Economia pela UFPE, pesquisador titular da Fundaj.



## INTRODUÇÃO

No Brasil, no início dos anos 2000, especificamente no período de 2003 a 2010, registrou-se o processo de reestruturação da educação superior pública, onde foram realizadas iniciativas do governo federal quanto à formulação de políticas voltadas para o acesso, permanência e expansão da educação superior pública e gratuita no país, frente à eminência do setor privado. Nesse período, a educação superior brasileira assistiu a um cenário de crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, entre as quais as universidades, mediante a criação e ampliação de novas universidades federais e de novos *campi* de universidades já consolidados.

Diante deste cenário de expansão da educação superior, as estatísticas dos Censos da Educação Superior - CES do INEP<sup>58</sup> mostram, no período compreendido entre 1995 a 2002, um declínio no número de IES públicas, apresentando taxa de crescimento negativa de 7,1%, enquanto observa-se a preponderância do setor privado com crescimento substancial de 110,8% unidades de ensino particular. No período correspondente entre 2003 e 2010, a taxa de crescimento de IES públicas passou a ser aprazível, com um aumento de 34,6% em relação ao período antecedente a 2003, e o setor privado continuou apresentando crescimento positivo (aproximadamente 26%), porém, com percentual mais baixo. Sendo assim, verifica-se um novo panorama na evolução da política educacional superior brasileira a partir de 2003, em que o país começa a apresentar saldo de crescimento positivo no número de instituições públicas nesta modalidade de ensino, visto que o volume de oferta do ensino privado, em números absolutos, é superior à pública.

A lógica da expansão da educação superior privada incide no atendimento às demandas e às expectativas profissionais quanto à abertura e tendência de mercados. Sendo assim, busca responder e ajustar a demanda de novas oportunidades de trabalho que emergem. Isso tende a concentrar a oferta em grandes centros populacionais com economias mais desenvolvidas e diversificadas. O crescimento da oferta universitária no interior possui, então, um efetivo distributivo que é potencializado pelo conceito de universidade adotado no Brasil, que se fundamenta no tripé ou princípio de indissociabilidade do ensino. O ensino, a pesquisa e a extensão permitem uma interação

---

<sup>58</sup> ([Http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior](http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior)).

da universidade com a região na qual está instalada capaz de transformar as cidades receptoras destas unidades. Além disso, o perfil geográfico da concentração de renda leva à hipótese que a ampliação da oferta no interior permite a ampliação do acesso das camadas sociais menos favorecidas.

O desenho da recente política de expansão do ensino superior busca promover a democratização e descentralização desse grau de educação, bem como a redução da desigualdade social, ao cumprir com os objetivos de “criar condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior” (BRASIL, 2012a).

A ampliação do ensino superior público em curso no Brasil se deve, sobretudo, a implementação da política de expansão e interiorização da educação superior, que contempla a criação do Programa de Expansão da Educação Superior Pública (Programa Expandir) - Fase I (2003-2006) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) - Fase II (2007-2012)<sup>59</sup>. Isso se constitui numa estratégia de ampliar o acesso do ensino superior, através do aumento progressivo das instituições federais (classificadas como universidades), particularmente para o interior dos estados, a fim de disseminar esta modalidade de ensino, até então concentrada nas capitais.

Nesse contexto, segundo os dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2012b), a título de comparação, a quantidade de universidades federais antecedentes a 2003 correspondia a 45 e 148 *campus*/unidades que atendiam a 114 municípios do país. Através da política de expansão e interiorização da educação superior, foi registrada entre 2003 a 2010 a criação de 14 novas universidades federais (aumento de 31%) e 126 *campus*/unidades (avanço de 85%), que permitiu ampliar o quantitativo de municípios diretamente atendidos para 272, refletindo no crescimento de 138% em relação ao que foi registrado até 2002. Vale acentuar a previsão da formação de 4 novas universidades federais e 47 *campus*/unidades entre 2011 e 2014, estimando-se no fim desse período um total de 63 universidades federais, 321 *campus*/unidades assistindo um total de 275 municípios.

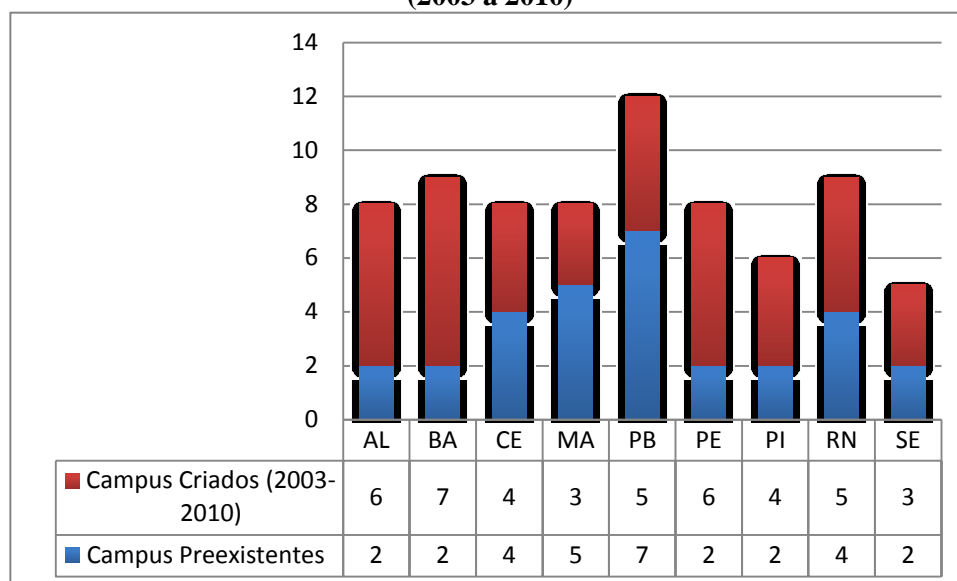
Dentre as regiões brasileiras, o Nordeste contemplou maior número de abertura de novas unidades universitárias federais (criação de universidades (sede) e *campus* das

---

<sup>59</sup> BRASIL (2003); BRASIL (2007).

já existentes) entre 2003 e 2010, correspondentes a 38% dos 126 *campus*/unidades criados neste período. O Gráfico 1 abaixo ilustra com base nos dados apresentados pelo sítio do Reuni (BRASIL, 2012a) o cenário de crescimento da Rede de Ensino Superior Federal no período de 2003 e 2010, transparecendo considerável a criação de novos *campi* nos estados do Nordeste.

**Gráfico 1 – Expansão das Universidades Federais na região Nordeste (2003 a 2010)**



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do MEC/Sesu, 2012.

Como consequência da proliferação das universidades federais, ocorreu aumento de 86,7% no volume de alunos ingressos de nível superior no país nas universidades da rede federal pública. Em 2002, o número de ingressos em cursos de graduação, da modalidade de ensino presencial, nas universidades federais era 130.944 mil alunos; com o processo de expansão das IES pública, nos anos posteriores, o número de alunos atingiu 244.463 mil em 2011, o que representa na região Nordeste um aumento de 92,7% de estudantes ingressos nas universidades federais (INEP, 2013).

Nesse contexto, o artigo busca analisar os dados da pesquisa da Fundação Joaquim Nabuco, intitulada “A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Norte e Nordeste: efeitos e mudanças”, com objetivo de descrever o perfil socioeconômico do público estudantil dos cursos de graduação presencial, matriculado em uma amostra dos novos *campi* das Universidades Federais do Nordeste, a fim de averiguar, a partir do perfil do corpo discente, se a inclusão social



está sendo atendida com a criação das novas unidades acadêmicas. A razão disso está clara na política de expansão e interiorização da educação superior pública, que conta com o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cuja documentação revela uma decisão explícita de política de inclusão social, por colocar em pauta estratégias que venham promover condições de ampliar o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades no percurso da conclusão do curso.

O estudo permite avaliar como as características regionais que interagem com o perfil socioeconômico dos alunos da interiorização podem servir de suporte às próprias instituições de ensino superior pública federal quanto à formulação de políticas direcionadas à assistência estudantil, que possam viabilizar a permanência dos estudantes matriculados na educação superior pública federal no decorrer do período de estudo do curso.

A expansão da oferta de educação superior possibilita o crescimento do número de universitários no Brasil. Confirma a hipótese de que essa expansão ocorra de forma inclusiva, deve-se tratar de outro desafio: reduzir a evasão dos cursos. Em outros termos, propiciar a entrada de alunos provenientes das escolas públicas e com baixa renda pode não ser condição suficiente para que se reduza a concentração do saber. Esses alunos cursarão o ensino superior fazendo frente a dificuldades maiores, como a necessidade de trabalhar, baixo acesso a bibliografia e materiais, piores condições de moradia, etc. Assim, a democratização do ensino superior está associada também a criação de políticas públicas específicas direcionadas à permanência do estudante até a conclusão do curso. O questionário aplicado permite sublinhar algumas dessas possíveis dificuldades.

O conhecimento referente ao perfil socioeconômico dos alunos matriculados torna-se, portanto, uma ferramenta de implantação de políticas de assistência estudantil, a fim de gerar subsídios que viabilizem condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, bem como assegurar a permanência e conclusão dos discentes matriculados nas Universidades Federais. Deve-se destacar, neste sentido, que tais ações incidem em melhorias efetivas, que contribuem, por exemplo, na mitigação da evasão escolar, haja vista que este é um dos gargalos a ser superada na educação superior, modalidade presencial.

## Metodologia

O presente artigo trata de um estudo realizado com estudantes de graduação de uma amostra dos novos *campi* das Universidades Federais, criadas entre o período de 2003 e 2010, resultado da Política de Expansão e Interiorização das Universidades Federais. Os dados foram coletados diretamente com uma amostra aleatória dos discentes das unidades estudadas, mediante aplicação de questionários estruturados.

O questionário aplicado foi dividido em blocos temáticos e abordou os aspectos socioeconômicos e culturais do discente entrevistado. Portanto, o questionário forneceu informações referentes à identificação dos alunos, migração e moradia, vida acadêmica e profissional e perspectivas futuras.

### *Coleta de dados*

A seleção dos municípios que receberam os novos *campi* das Universidades Federais consistiu numa amostra não aleatória. Como o estado de Pernambuco foi o piloto para o detalhamento da pesquisa, todos os novos *campi* da unidade federativa compuseram a seleção. Nos demais estados, o critério foi visitar o *campus* mais antigo (desde que abertos depois de 2003) e com maior número de alunos. É importante sublinhar que o estado do Maranhão não está representado na amostra, por não ter sido possível fechar acordo com a administração da unidade acadêmica para a entrada da equipe de pesquisa na mesma.

Em alguns casos a criação de Universidade Federal ocorreu por desmembramento de *campus*, já existentes antes de 2003. Isso foi considerado como não elegível para pesquisa, pois os impactos da introdução da unidade de ensino já foram absorvidos pela sociedade local, e o estudo nesse caso deve ser com outras abordagens, que não a pretendida nesta pesquisa. Ao mesmo tempo estudar unidades universitárias muito recentes, não possibilita averiguar os efeitos e mudanças provocados com a abertura do *campus*.

Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida em 14 municípios dos 8 estados do Nordeste, envolvendo 14 *campi* universitários criados com a recente política de expansão do ensino superior público. A coleta de dados foi realizada em dois

momentos: no período de 2012 para os *campi* do estado de Pernambuco, e 2013 para os demais *campi* do Nordeste. Dessa forma, foram entrevistados, no total, 1.628 estudantes que compuseram a amostra. O quadro abaixo expõe a relação dos *campi* criados e que são objetos de estudo do artigo.

**Quadro 1 – Amostra dos *Campi* das Universidades Federais do Nordeste**

<b>Universidade</b>	<b><i>Campus</i></b>	<b>Estado (UF)</b>
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	<i>Campus</i> avançado Barreiras	Bahia (BA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	<i>Campus</i> avançado Cachoeira (Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL))	Bahia (BA)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	<i>Campus</i> avançado de Laranjeiras	Sergipe (SE)
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	<i>Campus</i> avançado Angicos	Rio Grande do Norte (RN)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	<i>Campus</i> avançado Arapiraca	Alagoas (AL)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	<i>Campus</i> avançado Bom Jesus (Universitário Professora Cinobelina Elva)	Piauí (PI)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	<i>Campus</i> avançado de Cuité (Centro de Educação e Saúde (CES))	Paraíba (PB)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	<i>Campus</i> avançado de Caruaru (Centro Acadêmico do Agreste (CAA))	Pernambuco (PE)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	<i>Campus</i> avançado de Vitória de Santo Antão (Centro Acadêmico de Vitória (CAV))	Pernambuco (PE)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	<i>Campus</i> avançado Garanhuns (Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG))	Pernambuco (PE)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	<i>Campus</i> avançado Serra Talhada (Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST))	Pernambuco (PE)
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) <sup>60</sup>	<i>Campus</i> Petrolina Centro (sede)	Pernambuco (PE)/Bahia (BA)
Universidade Federal do Ceará (UFC)	<i>Campus</i> avançado de Sobral	Ceará (CE)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	<i>Campus</i> avançado de Rio Tinto (Litoral Norte (IV))	Paraíba (PB)

Fonte: Elaboração própria.

<sup>60</sup> A UNIVASF possui *campi* nas cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA.

### ***Procedimento de amostragem***

A partir da seleção dos municípios foi realizado o cálculo do quantitativo de alunos a responderem o questionário. A seleção dos sujeitos foi realizada por sorteio aleatório com probabilidades iguais, em que cada sujeito a ser entrevistado tinha a mesma chance de ser sorteado. O tamanho da amostra dos estudantes deu-se a partir do cadastro fornecido pelas unidades, quanto ao número de estudantes. Desta maneira, obteve-se uma amostra de 1.628 estudantes-participantes distribuídos em diversos *campi*, tal como, ilustrados na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1 – Perfil quantitativo da amostragem da pesquisa**

<b>Município</b>	<b>Alunos</b>
Angicos (RN)	50
Arapiraca (AL)	230
Barreiras (BA)	99
Bom Jesus (PI)	182
Cachoeira (BA)	121
Caruaru (PE)	100
Cuité (PB)	119
Garanhuns (PE)	90
Laranjeiras (SE)	76
Petrolina / Juazeiro (PE/BA)	100
Rio Tinto (PB)	141
Serra Talhada (PE)	100
Sobral (CE)	130
Vitória de Santo Antão (PE)	90
<b>Total</b>	<b>1.628</b>

Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj.

Apesar de a amostra ser aleatória, a escolha institucional dos *campi* não permite que sejam feitas extrapolações estatísticas para todo o Nordeste. Também não são possíveis procedimentos estatísticos por curso, turno ou outro tipo de desagregação, pois não foi utilizado procedimento de estratificação amostral. As conclusões valem para o conjunto desta pesquisa e as extrapolações que se apresenta são no sentido de abrir pontos para novas investigações.

### ***Análise dos dados***

Os dados levantados foram tabulados e organizados em um banco de dados, avaliados e processados utilizando-se o programa estatístico SPSS (*Statistical Package*

*for Social Scientists*), versão 20.0. A seguir, foi realizada a interpretação dos resultados através da análise descritiva das distribuições de frequência e cruzamento de variáveis dos dados coletados nos *campi* divididos por município sediado.

## **Retrato Socioeconômico dos Estudantes da Interiorização**

Nesta seção será apresentado o perfil socioeconômico do corpo discente da interiorização das Universidades Federais, mediante os resultados tabulares oriundos das informações coletadas com a pesquisa da Fundaj de uma amostra de novos *campi* das Universidades Federais, criados na última década. Sendo assim, apresentam-se características quanto ao gênero, idade, raça/cor, escolaridade dos pais, antecedente escolar, situação conjugal e quantidade de filhos, renda familiar, procedência (moradia e migração).

### ***Idade e gênero***

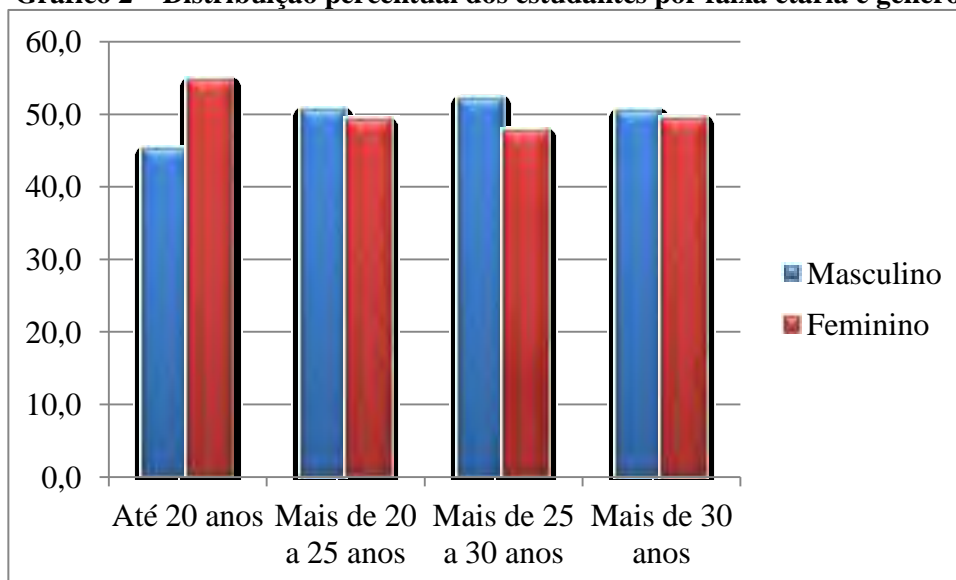
A maioria dos estudantes (51,3%) entrevistados são mulheres, o que em parte pode ser justificado pela distribuição demográfica do interior do Nordeste. O gráfico 2 apresenta a decomposição do sexo pelas diferentes faixas etárias. O que se observa nos dados é que apesar da presença do gênero feminino ser maior, há uma concentração de mulheres no grupo de faixa etária de até 20 anos de idade. Nas demais faixas etárias, o gênero masculino supera o feminino.

Essa distribuição pode estar ocorrendo em virtude de diferenças de projetos de vida marcados pelo gênero. Os jovens do sexo masculino podem ser atraídos pelo mercado de trabalho, ou motivados pelas famílias a ingressarem numa ocupação profissional a fim de complementar a renda familiar. Esses jovens, então, ingressam em atividades de salários menores, com menor exigência de escolaridade. Tal suposição também se estenderia a um menor índice de homens concluindo o ensino médio na faixa etária adequada de ingressar no ensino superior, pois esta precoce busca por emprego pode ocorrer já nos últimos anos do ensino básico, reduzindo assim o seu aproveitamento escolar. Certamente a comprovação desta hipótese carece de pesquisas complementares que fogem do escopo deste artigo.

De acordo com os dados da pesquisa, 79,6% dos jovens do sexo masculino que entraram para a universidade com menos de 20 anos de idade não trabalhavam. Esse percentual reduz para 61,4% para faixa acima de 20 a 25 anos. Enquanto no público feminino, 81,3% das ingressantes com até 20 anos não trabalhavam, sendo que na faixa subsequente o percentual é de 68,7%. A diferença do percentual entre os gêneros pode ser reflexo da precoce inserção dos jovens masculino no mercado de trabalho, o que muitas vezes, são levados a postergar sua entrada na universidade, assim que finalizam o ensino médio. Buscando, tão somente, ingressar no ensino superior anos mais tarde, quando passa, portanto, a ser um jovem universitário trabalhador.

Ademais, jovens mulheres com baixa escolarização têm oportunidade de emprego menor em relação aos homens de mesmo perfil. A procura por aumentar o nível de escolaridade, é uma saída para ingressar no mercado formal de trabalho em condições de acesso mais favoráveis. A educação é uma estratégia da mulher na busca por menor discriminação no mercado de trabalho. Assim, a entrada feminina na universidade é motivada pelo campo de trabalho, haja vista a lógica de que o acesso à universidade leva a melhores postos de trabalho e, conseqüentemente, a ascensão social. Dessa forma, os dados levam a inferir que as jovens, na faixa etária adequada de cursar o ensino superior, são propensas a prosseguir os estudos, ou seja, encaminhadas para universidade para aquisição de mais escolaridade.

**Gráfico 2 – Distribuição percentual dos estudantes por faixa etária e gênero**



Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj.

Como observado no Gráfico 2, a pesquisa mostra que nas outras faixas etárias, particularmente com idade mais de 25 a 30 anos, a participação dos homens é superior. Isso reflete na situação de que os homens adultos, por já estarem inseridos no mercado de trabalho, passam a ingressar no ensino superior, em busca de maior formação para conseguir melhores espaços no mercado de trabalho, isto é, melhorias na carreira profissional e no padrão de vida. O percentual de homens com mais de 25 anos que ingressam no ensino superior e trabalham representam 75%, enquanto as mulheres são 50,8%.

No que tange à distribuição dos estudantes de graduação, quando considerado a idade, registra-se que os estudantes dos *campi* das federais são predominantemente jovens. Há uma concentração maior de jovens na faixa etária entre 20 e 25 anos, e entre 17 e 20 anos (adolescentes-jovens), correspondendo assim, as duas faixas de idade dominantes. Os alunos dos *campi* visitados possuem média, mediana e moda, respectivamente, de 23, 21 e 20 anos. Isso significa que os *campi* apresentam alunos ingressos de 20 anos com maior frequência, e que existem alunos com idade avançadas, que acabam interferindo na média de idade a ponto de aumentar. Apesar da média de idade geral ter sido 23 anos, existe disparidade de médias nos *campi* estudados entre 21 a 28 anos. O *campus* de Barreiras (BA), a título de exemplo, mostra uma média de idade dos alunos alta de 28 anos, superior à regional e a outros *campi* do Nordeste de 21 anos.

A pesquisa revela ainda que a interiorização do ensino superior permite a participação significativa de pessoas adultas acima de 25 anos (15,8%). A abertura das novas unidades universitárias no interior dos estados brasileiros possibilita o acesso de mulheres e homens de idade elevada, que quando jovens, não tinham condições de migrar para estudar na capital e contemplar o ensino superior, logo ao término do ensino médio. Um efeito não esperado, então, é a redução do estoque de adultos que não cursaram a universidade.

A abertura das universidades para o interior além de oportunizar o acesso de jovens, também abre espaços para pessoas com idades mais avançadas que às vezes, em virtude de apresentar uma estrutura familiar e/ou profissional estabelecida no próprio município de residência impossibilitava o seu deslocamento para a capital, a fim de cursar o ensino superior. A oferta de cursos noturnos nessas novas unidades desperta

ainda mais o interesse na procura pelo curso superior e favorece a entrada de discentes com mais de 30 anos. Os *campi* de Cachoeira, Barreiras e Garanhuns apresentaram um percentual acima de 10% de estudantes nessa faixa etária mais adulta cursando a universidade. No geral, os dados primários revelam que a proporção de ingressantes com idades acima de 30 anos é maior no período noturno, sendo o gênero masculino (62,5%) de maior representatividade. Esse resultado não replica para mulheres, que nessa faixa etária ingressam, sobretudo, em cursos em período integral ou diurno.

Com aproximação da universidade no interior e a oferta de cursos noturnos, o *trade-off* entre o exercício da atividade profissional e o ingresso na universidade enfrentado pelas pessoas acabam por reduzir. Registra-se, portanto, a oportunidade de muitos jovens e adultos acessarem o ensino superior ou até mesmo reingressar, voltar a continuar os estudos interrompidos, em virtude da necessidade de trabalhar. A opção pelo curso noturno estimula a atração de jovens e adultos que já estão ocupados no mercado de trabalho antes de ingressar na universidade (47,5%), e possivelmente de outros que desejam, ao longo dos estudos, trabalhar durante o dia, para conciliação do trabalho e o estudo.

A entrada de estudantes com idades acima de 30 anos conduz a formação de um novo público universitário, de perfil mais envelhecido (“maduro”). O adulto que ingressa nessa faixa etária na universidade, habitualmente, traz consigo uma bagagem de experiência e conhecimentos de vivência profissional e pessoal, bem como desafios e dificuldades de aprendizagem no ambiente acadêmico, visto que muitos desses alunos estavam afastados dos estudos por um longo período de tempo (média de 12 anos após concluir o ensino médio, ingressou no ensino superior). Desta maneira, novas práticas pedagógicas de ensino são necessárias para também atender às necessidades que esses estudantes maduros trazem consigo ao cursar o ensino superior para processo de aprendizagem e oferecer condições de desenvolvimento das competências e habilidade cognitiva.

### ***Raça/Cor***

Referente às informações apuradas sobre raça/cor observa-se maior percentual de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos (59,5%), e há também uma acentuada presença de brancos (39,6%). Esse retrato pode ser justificado pela realidade



da região Nordeste (NE), dentro de um contexto histórico, socioeconômico, cultural e político, que possui contingente de pessoas que autodeclaram pardos (62,7%)<sup>61</sup>.

Apesar da grande proporção de alunos não brancos na amostra encontrada (ver Tabela 2), antes de se afirmar com segurança que a interiorização está isenta de viés de raça/cor implementou-se testes de hipótese para a proporção de alunos brancos comparando com a proporção populacional disponível no Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Nos municípios de Barreiras (BA), Bom Jesus (PI), Garanhuns (PE), Rio Tinto (RN) e Vitória de Santo Antão (PE) não é possível rejeitar a hipótese que a proporção de brancos que estão cursando nos respectivos *campi* é igual à proporção da população. Ou seja, nessas cidades há evidência que o ingresso e permanência dos estudantes nos *campi* criados não apresentam viés raça/cor.

No entanto, nos municípios de Angicos (RN), Cachoeira (BA), Caruaru (PE), Cuité (PB), Laranjeiras (SE), Petrolina/Juazeiro (PE/BA), Serra Talhada (PE) e Sobral (CE) rejeita-se a hipótese de igualdade. Nesses municípios a proporção de brancos é estatisticamente maior do que a proporção na população. Deste modo, algum mecanismo a ser pesquisado pode estar gerando um viés de raça/cor que tende a manter a desigualdade entre a entrada de números de estudantes brancos e os que autodeclaram negros ou pardos. Apenas o *campus* de Arapiraca (AL) apresenta uma proporção de alunos branco estatisticamente menor do que a população, o que pode indicar algum esforço específico dessa universidade a garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as diferenças étnicas.

---

<sup>61</sup> IBGE, 2010.

**Tabela 2– Distribuição percentual dos estudantes por raça/cor e *campus***

<i>Campus</i>	Raça / Cor (%)				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Angicos (RN)	46,0	4,0	48,0	2,0	-
Arapiraca (AL)	30,7	7,5	58,8	2,2	0,9
Barreiras (BA)	25,3	24,2	49,5	1,1	-
Bom Jesus (PI)	23,9	16,5	54,0	5,7	-
Cachoeira (BA)	19,3	42,0	37,8	0,8	-
Caruaru (PE)	61,6	4,0	31,3	2,0	1,0
Cuité (PB)	48,7	5,0	45,4	0,8	-
Garanhuns (PE)	39,3	4,5	48,3	5,6	2,2
Laranjeiras (SE)	36,0	9,3	52,0	2,7	-
Petrolina / Juazeiro (PE/BA)	36,0	14,0	47,0	2,0	1,0
Rio Tinto (PB)	37,1	1,4	53,6	1,4	6,4
Serra Talhada (PE)	49,0	12,0	35,0	4,0	-
Sobral (CE)	43,8	5,5	47,7	1,6	1,6
Vitória de Santo Antão (PE)	41,1	11,1	44,4	3,3	-

Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj.

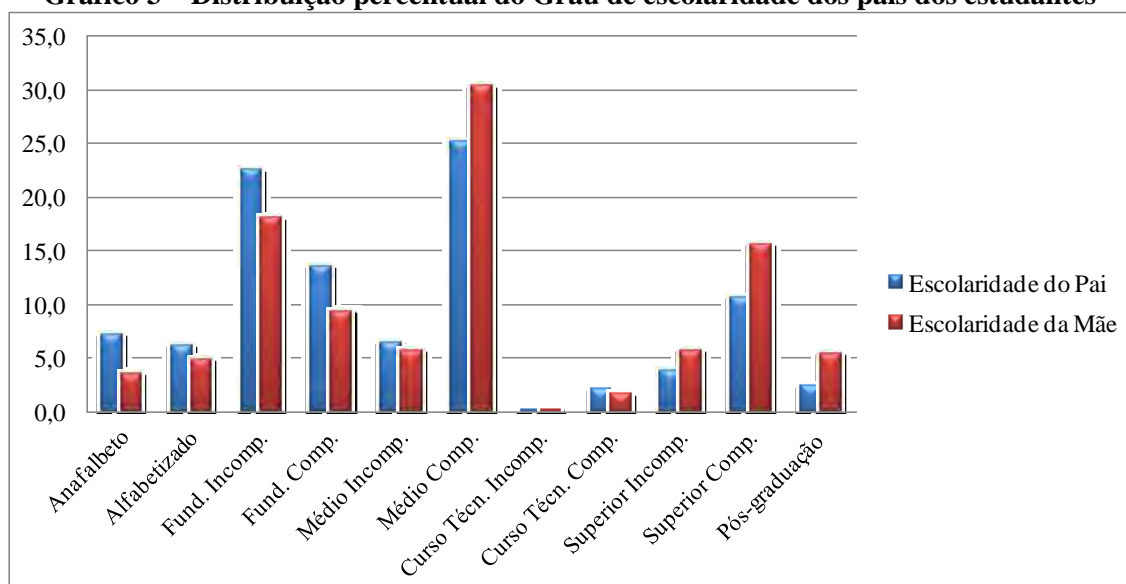
É importante sublinhar nesta análise a significativa presença de inserção da população indígena na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* Rio Tinto (PB). O estado paraibano possui parte de seu território demográfico, particularmente em sua área do litoral norte, composto por comunidades indígenas. O *campus* da Unidade Acadêmica de Garanhuns (PE) também apresenta participação significativa, em relação aos demais *campi*, de ingressos indígenas no corpo de discentes. O município do agreste pernambucano, no qual está sediada a universidade, em seu processo histórico de povoamento foi ocupado por índios. Os resultados dos dados da Tabela 2 revelam a aproximação e acesso da comunidade indígena ao ensino superior público federal, particularmente nessas unidades universitárias. Desta maneira, observa-se que a interiorização da educação superior, via universidade, cria condições de atendimento aos povos indígenas.

### ***Escolaridade dos pais***

Os dados primários evidenciam que a maior parte dos pais dos alunos apresenta baixa escolaridade, 75% possuem oito anos de estudos, apresentam formação até o

ensino fundamental completo e 10,8% sem instrução (Gráfico 3). Aproximadamente 78% dos estudantes dos novos *campi* representam a gênese da geração universitária da família, isto é, cujo pai e mãe não cursaram o ensino superior. Desta maneira, observa-se expressivo percentual de estudantes que alcançam um nível de escolaridade maior que dos seus pais. Com o aumento de vagas nas universidades, percebe-se que há uma nítida melhora intergeracional na escolaridade, o que tende a reduzir, no longo prazo, um dos motivos que explicam a forte concentração de renda no Brasil. O percentual de pais e mães com ensino superior completo é, respectivamente, de 10,7% e 15,5%, enquanto aqueles com pós-graduação (especialização/mestrado/doutorado), na mesma ordem, correspondem percentual menor de 2,4% e 5,4%.

**Gráfico 3 – Distribuição percentual do Grau de escolaridade dos pais dos estudantes**



Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj.

### ***Antecedentes escolares dos estudantes***

Os dados levantados constataam que do contingente estudantil que chega à universidade, 63,2% dos estudantes concluíram o ensino médio na rede pública, apresentando uma trajetória escolar no sistema público de educação. Assim, registra-se que as vagas dos novos *campi* universitários no interior dos estados são ocupadas, sobretudo, por estudantes que cursaram o ensino médio público. Vale ressaltar que algumas universidades adotam o sistema de cota social em seus processos seletivos, que dispõe de um percentual de vagas ofertadas para estudantes que cursaram o ensino

médio em escolas públicas, o que favorece assim, este resultado e perspectiva de crescimento progressivo de pessoas da rede de ensino pública nos próximos anos na educação superior federal. A representação numérica de alunos ingressos nas universidades federais vindos da rede pública contribui para redução da desigualdade de acesso ao ensino superior entre estudantes de escolas públicas e privadas.

Pouco mais da metade dos estudantes (51%) realizaram curso preparatório (pré-vestibular) para as provas de acesso aos *campi* universitários. Deste total de estudantes, 60,7% foram alunos oriundos da rede pública do ensino médio, 33,7% da escola privada e 5,7% alunos que cursaram o ensino médio particular mediante bolsa de estudo. Os alunos de escolas públicas que frequentaram curso pré-vestibular, 46,1% pagaram o curso privado, 44,9% fizeram em instituições de ensino públicas, demais alunos por intermédio de cursos particulares sem custeio ou em instituição de ensino superior.

Para ingressar nos novos *campi*, 73% dos alunos prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e 56,1% concorreram ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o qual se tornou porta de entrada para acesso ao ensino superior. Mediante os dados levantados, é possível perceber a adesão das universidades federais brasileiras, utilizando o Enem e o Sisu na seleção dos candidatos. É importante sublinhar que a participação de estudantes provenientes do ensino médio público na realização da prova do Enem e no Sisu é maior que os estudantes da rede particular. A maioria das vagas dos novos *campi* das universidades foi preenchida por alunos da rede pública que usaram a nota do Enem (63,7%) e 61,5% ingressaram através do Sisu.

### ***Renda familiar***

Com base nas informações em relação à Renda Familiar, os dados revelam que os estudantes universitários dos *campi* das federais são maioria de baixa renda. A renda familiar dos ingressos concentra-se na faixa de até 2 salários mínimos (59,8%), 28,3% vêm de famílias que recebem entre 2 a 5 salários mínimos, e 11,9% de renda familiar acima de 5 salários. A maior parte dos alunos oriundos do ensino médio público (72,5%) e que cursaram o ensino médio em escolas privadas, na condição de bolsistas integral ou parcial (56,4%) são os que possuem renda familiar até 2 salários mínimos. No entanto, 65,9% dos alunos procedentes do ensino secundário privado apresentam de renda familiar superior a 5 salários mínimos.

É importante destacar nesta análise a participação de universitários de nível socioeconômico elevado no *campus* de Petrolina/Juazeiro, que apresenta perfil econômico da família diferenciado dos demais *campi* do Nordeste (Tabela 3). A maior parte dos alunos possui perfil de renda classe alta. Este resultado pode ser explicado pela oferta de cursos profissionais que apresentam alto prestígio social (*status*), a exemplos de cursos na área de saúde e no campo de engenharia.

**Tabela 3 – Distribuição percentual dos estudantes, segundo a renda familiar mensal e por *campus***

<i>Campus</i>	Faixa de Renda Familiar mensal (Salário Mínimo) (%)				
	Menos de 1 SM	De 1 a 2 SM	Acima de 2 a 5 SM	Acima de 5 a 10 SM	Acima de 10 SM
Angicos (RN)	8,0	54,0	26,0	10,0	2,0
Arapiraca (AL)	10,8	41,3	29,1	15,2	3,6
Barreiras (BA)	9,6	46,8	33,0	9,6	1,1
Bom Jesus (PI)	24,1	49,4	17,2	6,3	2,9
Cachoeira (BA)	13,6	54,2	24,6	5,1	2,5
Caruaru (PE)	8,1	36,4	41,4	11,1	3,0
Cuité (PB)	28,6	47,9	17,6	5,0	0,8
Garanhuns (PE)	12,4	51,7	30,3	3,4	-
Laranjeiras (SE)	19,2	34,2	19,2	17,8	9,6
Petrolina / Juazeiro (PE/BA)	4,0	20,0	40,0	27,0	9,0
Rio Tinto (PB)	19,6	46,4	26,8	7,2	-
Serra Talhada (PE)	10,0	56,0	30,0	4,0	-
Sobral (CE)	12,9	45,2	34,7	5,6	1,6
Vitória de Santo Antão (PE)	2,2	53,9	37,1	5,6	1,1

Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj.

### *Situação conjugal e número de filhos*

Os dados ilustrado no Gráfico 4 ilustram a distribuição do corpo discente das universidades quanto ao estado civil, verifica-se que mais de 87% dos alunos da amostra são solteiros.

**Gráfico 4 – Distribuição percentual dos estudantes da amostra de acordo com o estado civil**



Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj.

Os dados da pesquisa apontam que grande parte dos estudantes dos *campi* das universidades federais não possuem filhos (90,4%). Aos que pronunciaram ter filhos a média é de 1,6 filhos, estando, portanto, dentro da expectativa nacional, cuja taxa média de fecundidade é de 1,9 filho por mulher, conforme Censo de 2010 do IBGE. Outro aspecto importante, é que a procura por curso de graduação em universidades federais também é requerido por mulheres mães. As vagas de acesso ao ensino superior estão sendo disputadas por mulheres que possuem filhos e almejam melhor qualificação na carreira profissional ou inserir no mercado de trabalho.

A tabela 4 abaixo mostra que as unidades de ensino superior de Serra Talhada (UAST) e Garanhuns (UAG) da UFRPE apresentam maior concentração de alunos com filhos, respectivamente, equivalente a 29,4% e 14,8%. Embora o *campus* de Garanhuns (PE) apresenta maior percentual (13,3%) de estudantes casados, o *campus* de Serra Talhada (PE) com 6,0 % de casados, destaca-se pela presença superior de ingressos que possuem filhos. Sendo, portanto, uma questão a ser aprofundada e investigada, que pode ser explicada pelo percentual de estudante com união estável ou de solteiros que possuem filhos.

**Tabela 4 – Distribuição percentual de estudantes com filhos**

<i>Campus</i>	Filhos (%)	
	Não tem filhos	Tem filhos
Angicos (RN)	86,0	14,0
Arapiraca (AL)	95,6	4,4
Barreiras (BA)	89,9	10,1
Bom Jesus (PI)	91,2	8,8
Cachoeira (BA)	87,6	12,4
Caruaru (PE)	89,7	10,3
Cuité (PB)	88,9	11,1
Garanhuns (PE)	85,2	14,8
Laranjeiras (SE)	92,1	7,9
Petrolina / Juazeiro (PE/BA)	86,5	13,5
Rio Tinto (PB)	90,7	9,3
Serra Talhada (PE)	70,6	29,4
Sobral (CE)	92,3	7,7
Vitória de Santo Antão (PE)	90,2	9,8

Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj.

### *Procedência dos estudantes (Migração e Moradia)*

Abertura de novos *campi* no interior dos estados do Nordeste viabiliza a entrada de estudantes oriundos de outros municípios entorno da cidade do *campus* universitário, e de localidades até então não contempladas com instituição de ensino superior público federal. Os dados primários da pesquisa revelam que 59,1% dos estudantes de graduação realizaram o processo de migração a fim de cursar a universidade. A maioria dos discentes (89,8%) deixa de apresentar o suporte de convívio familiar e passam a morar sem a presença dos pais. Desta maneira começam a apresentar dispêndio, sobretudo, com alimentação, moradia e transporte.

No que concerne às condições de moradia, 51,26% moram com os pais e os alunos que declaram não morar com eles recorrem principalmente à alternativa de morar em repúblicas (68,6%) para estudar na cidade do *campus* universitário, onde é possível dividir as despesas com outras pessoas. Estes alunos são os que apresentam em sua maioria renda familiar de até 2 salários mínimos. Existe parcela menor de estudantes que ao sair da casa dos pais para ingressar na universidade, migram para residir com algum parente (12,8%) ou optam por morar sozinho (11,7%). Dos alunos que declaram recorrer à moradia individual apresentam renda mais elevada e moram em imóveis



alugados (21,3%). O transporte coletivo, ônibus, é o meio de locomoção mais utilizado pelos alunos para ir à universidade.

Dentre as principais dificuldades apresentadas de continuar no curso segundo os alunos, 56% pronunciam que a razão principal é a questão financeira onde estão inseridos, por exemplo, os custos com moradia e alimentação. Isso reflete a necessidade dos estudantes serem assistidos com políticas de assistência estudantil. Estes resultados despertam atenção por parte dos *campi* universitários quanto à promoção de políticas de Assistência Estudantil para custear as despesas dos discentes. Cabe ressaltar, que a política de expansão e interiorização das universidades federais no âmbito do programa do Reuni além de propor criar condições para ampliação de acesso à Educação Superior, tem como objetivo promover a permanência dos estudantes até a conclusão do curso, fazendo necessário, portanto, um estudo aprofundado sobre os programas de inclusão e assistência estudantil.

Dos alunos que precisaram mudar de estado ou município para cursar a universidade 85,5% alegaram que ao concluir o curso de graduação não pretende continuar morando na cidade do *campus* universitário, revelando assim, um processo de migração temporária, em que os alunos têm a disposição de regressarem para seus lugares de origem ao final do término do curso. Os resultados mostram que abertura de novas universidades e adoção do Sisu estimula o fluxo migratório na educação superior. Todavia, se por um lado o processo de seleção Sisu adotado por muitas universidades federais amplia possibilidade de acesso ao ensino superior, bem como favorece a migração de alunos de outros estados diferentes ao de sua origem, por outro o aumento do número de vagas nas instituições públicas federais, mediante o processo de descentralização da educação superior, não garanti efetivamente que a oferta de profissionais que está sendo formada seja aproveitada para a produtividade da economia local, isto é, desenvolvimento local, de modo a reduzir as desigualdades territoriais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo apresentou o perfil dos estudantes da recente interiorização dos *campi* das Universidades Federais abertos entre 2003 e 2010. Ao traçar o retrato socioeconômico dos alunos, o estudo constatou a predominância de jovens pardos,



solteiros, sem filhos, com idade entre 20 e 25 anos, cujo sexo feminino é maioria na faixa etária de até 20 anos de idade. Os jovens ingressos estudaram a maior parte do ensino médio na rede pública, os pais possuem baixa escolaridade e a renda familiar predominante é até 2 salários mínimos. Os estudantes realizam movimento migratório para cursar o ensino superior numa universidade federal, esse fluxo de migração é, sobretudo, entre municípios do mesmo estado.

A expansão das Universidades Federais para o interior dos estados do Nordeste vem possibilitando que muitos jovens e adultos em condições socioeconômicas desfavoráveis possam ter a oportunidade de obter maior formação profissional e adquirir maior enriquecimento intelectual, por conseguinte, perspectiva de ascensão futura no mercado de trabalho. No entanto, conclui-se que o aumento de vagas para acesso ao ensino superior de alunos oriundos de escola pública e de família com renda mensal baixa, por si só, não é suficiente para promover a efetiva democratização da educação superior, bem como não garante a redução da disparidade racial.

Importante criar políticas públicas que além de provocar a massificação do ensino superior também contribua para redução da desigualdade de oportunidades ao acesso das universidades federais. Desta maneira, faz-se necessária a implantação de políticas de inclusão tanto no processo seletivo, quanto ao longo da permanência dos estudantes nas universidades. A criação de programas de assistência estudantil que possibilitem a permanência dos ingressantes ao término do curso torna-se relevante, visto que os alunos apresentam desafios para permanecer durante todo o período do curso. A questão financeira é o fator que influencia a desistência de prosseguir o curso, particularmente, dos discentes que realizam fluxo migratório, em que envolve custos de moradia, transporte, alimentação. Nesse sentido, carecem de apoio institucional da universidade, isto é, política de assistência social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni reestruturação e expansão das universidades federais:** diretrizes gerais / Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa de expansão da educação superior pública:** 2003-2006. Brasília-DF, 2003.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012**. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 7 set. 2012b.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso: em: 26 jun. 2013.

## Artigo 6: Geração REUNI: Quem são e o que pensam os Docentes das IFEs Interiorizadas na Região Nordeste

---

Darcilene C. Gomes<sup>62</sup>

Sidarta Sória<sup>63</sup>

### Resumo

O ensino superior no Brasil passou por muitas mudanças nas últimas décadas. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, até as novas políticas para o ensino superior no Governo Lula, observa-se a conformação de um sistema com características peculiares. No caso da rede de universidades federais, o período recente foi marcado por expressiva expansão em direção a regiões mais longínquas do País, após uma década de quase estagnação. Neste sentido, é importante avançar na compreensão das implicações da interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), abordando seus múltiplos aspectos e os atores envolvidos. Uma importante frente de pesquisa é a que se refere à recomposição dos quadros funcionais nas universidades nos últimos anos. No total foram incorporados ao serviço público em cargos efetivos quase 25 mil professores do ensino superior entre dezembro de 2002 e dezembro de 2011, o que corresponde a 37,6% do atual quadro docente das IFES. Assim, não restam dúvidas que a rede de universidades federais vive um novo momento; e conhecer quem são e o que pensam os professores atuantes nas IFES interiorizadas dará pistas sobre essa nova universidade e seu enraizamento nos municípios em que se localizam. Neste texto apresenta-se pesquisa realizada com professores das universidades situadas na região Nordeste. As informações coletadas mostram que os docentes possuem elevada titulação e pouco tempo no serviço público, se interessam mais pela pesquisa do que pelo ensino, poucos possuem casa própria no município em que trabalham, se sentem satisfeitos com a escolha profissional, mas estão submetidos à condições de trabalho consideradas inadequadas. Os dados da pesquisa indicam que são grandes os desafios para a consolidação das universidades federais em pequenos municípios brasileiros, entre os maiores e mais urgentes é o de tornar mais atrativo o trabalho para os docentes em tais instituições.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Condições de trabalho. Políticas para o ensino superior.

---

<sup>62</sup> Doutora em Economia/Unicamp, docente do Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>63</sup> Doutor em Sociologia/Unicamp, docente do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

## INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil passou por muitas mudanças nas últimas décadas. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, até as novas políticas para o ensino superior no Governo Lula, observa-se a conformação de um sistema com características peculiares: que reforçou alguns traços históricos (como a elevada participação de instituições privadas<sup>64</sup>) e introduziu inovações (como as formas de acesso orientadas aos segmentos populacionais de baixa renda<sup>65</sup> e as avaliações<sup>66</sup>).

No caso da rede de universidades federais, o período recente foi marcado por expressiva expansão – propiciada pela implementação do Programa de Expansão Fase I e do REUNI - após uma década de quase estagnação. Entre 2003 e 2010 o número de *campus* das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) cresceu 85,8%<sup>67</sup>, as matrículas cresceram 60,8% (INEP, 2003 e 2010) e o número de docentes do magistério superior foi ampliado em 50,8% (MPOG, 2003 e 2011). Ao todo, foram criadas 14 universidades e 127 novos *campi*, conforme informações encontradas no site do Ministério da Educação<sup>68</sup>.

A região Nordeste foi a que apresentou maior crescimento no número de *campus*, a ampliação no período 2003-2010 foi da ordem de 143%<sup>69</sup>. Em Pernambuco, por exemplo, na expansão recente da rede federal, foram criados seis novos *campi* em municípios do interior do estado. Anteriormente, as duas IFES, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco, mantinham *campi* apenas na capital. A Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), em que pese sua criação nos estertores do governo Cardoso, teve sua instalação e expansão patrocinadas pelos Programas de Expansão Fase I e REUNI. Mantém sede

---

<sup>64</sup> Segundo Durhan (2003), o estabelecimento precoce de “um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público” é uma das características que marcam o desenvolvimento do ensino superior brasileiro. Desde os anos 1960 já existiam e estavam em franca ascensão, no País, estabelecimentos de ensino superior que se comportavam como empresas. Todavia, após a década de 1990, o crescimento do segmento empresarial do ensino superior tornou-se explosivo.

<sup>65</sup> Políticas de cotas nas universidades públicas e concessão de bolsas de estudo na rede privada (PROUNI).

<sup>66</sup> Provão, SINAES.

<sup>67</sup> <http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/S>.

<sup>68</sup> <http://reuni.mec.gov.br/> e <http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/S>.

<sup>69</sup> <http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/S>.

administrativa em Petrolina, mas ampliou sua área de influência para além dos limites de Pernambuco, instalando unidades na Bahia e no Piauí.

Como ainda é recente, são poucos os estudos que abordam os efeitos da expansão do sistema federal de ensino superior. Os que existem, buscam analisar aspectos da legislação ou a execução do REUNI em universidades específicas. Outra dificuldade é a baixa publicização de informações por parte das autoridades públicas envolvidas na execução dos referidos programas. A imprensa, em geral, apenas repercute os problemas com a infraestrutura das novas unidades.

Neste sentido, é importante avançar na compreensão das implicações da interiorização das IFES abordando seus múltiplos aspectos e os atores envolvidos. Uma importante frente de pesquisa é a que se refere à recomposição dos quadros funcionais nas universidades nos últimos anos. De acordo com Gomes; Silva; Sória (2012), o crescimento do número de servidores públicos federais entre 2003 e 2009 privilegiou a área educacional: de cada dez novos servidores quatro pertenciam ao quadro das instituições de ensino federais. No total, segundo informações publicadas no “Boletim Estatístico de Pessoal” do Ministério do Planejamento, foram incorporados ao serviço público em cargos efetivos quase 25 mil professores do ensino superior entre dezembro de 2002 e dezembro de 2011, o que corresponde a 37,6% do atual quadro docente (considerando apenas os detentores de cargos efetivos) das IFES.

A ampliação do quantitativo era premente, dada a paralisia na contratação de novos professores, especialmente nos últimos anos da década de 1990 e início de 2000, e a simultânea passagem para a inatividade de parcela importante do quadro (ainda em curso<sup>70</sup>). Não se pode negar que o ingresso de novos docentes nas IFES foi expressivo, mas pairam dúvidas sobre a ocorrência real de “recomposição” do contingente, pois as universidades já conviviam com déficit de professores e, sem resolvê-lo, efetivaram seus planos de crescimento.

Assim, não restam dúvidas que a universidade vive um novo momento; e conhecer quem são e o que pensam os professores atuantes nas IFES interiorizadas dará pistas sobre essa nova universidade e seu enraizamento em municípios longínquos. Trata-se de uma pesquisa inédita do ponto de vista do público investigado e das questões abordadas.

---

<sup>70</sup> Quase 19 mil docentes entre dezembro de 2002 e dezembro de 2011.

O relatório está estruturado em quatro itens, além da introdução e considerações finais. O primeiro item traça o perfil socioeconômico dos docentes das IFES investigadas. O segundo apresenta informações sobre a carreira e sobre a percepção dos docentes em relação a aspectos da carreira docente. No terceiro item os professores avaliam a infraestrutura existente em suas instituições. Por fim, o quarto bloco traz informações sobre participação associativa e perfil do associativismo.

### Perfil Socioeconômico

De acordo com a metodologia da pesquisa, este estudo investigou professores integrantes da carreira de magistério superior do governo federal, lotados nas IFES situadas em municípios do interior de Unidades Federativas da Região Nordeste. Foram entrevistados 256 professores nos municípios de Petrolina, Serra Talhada, Vitória de Santo Antão, Caruaru, Garanhuns, Laranjeiras, Arapiraca, Cuité, Rio Tinto, Bom Jesus, Barreiras, Cachoeira, Sobral, Angicos. A tabela 1 mostra a distribuição das entrevistas segundo o município de localização das IFES e de atuação dos professores.

**Tabela 1 - Distribuição das entrevistas por município de atuação do professor, 2011**

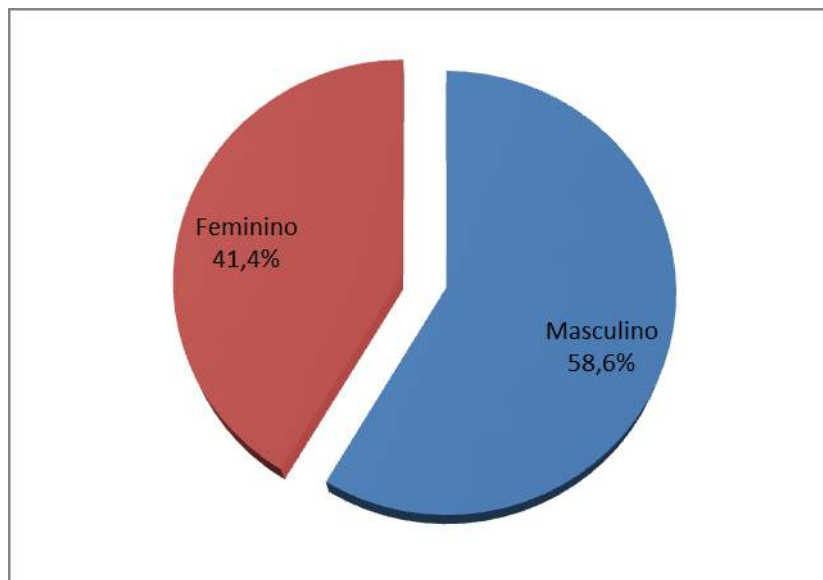
Município	N.º entrevistas	%
Petrolina	20	7,81
Serra Talhada	20	5,08
Vitória de Santo Antão	18	6,64
Caruaru	20	3,13
Garanhuns	18	8,98
Laranjeiras	20	7,03
Arapiraca	13	8,59
Cuité	17	7,81
Rio Tinto	8	7,42
Bom Jesus	23	7,81
Barreiras	18	7,81
Cachoeira	22	7,03
Sobral	20	7,81
Angicos	19	7,03
Total	256	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Dos entrevistados, 41% de docentes eram do sexo feminino e 59% do sexo masculino (gráfico 1). A idade média dos entrevistados é 37,29, sendo de 37,78 para as

mulheres e 36,94 para os homens. A tabela 2 mostra a distribuição dos professores por faixa etária. Observa-se que 72,5% dos entrevistados informou ter até 40 anos de idade.

**Gráfico 1 – Docentes entrevistados distribuídos por sexo, 2011 (%)**



Fonte: Pesquisa de campo.

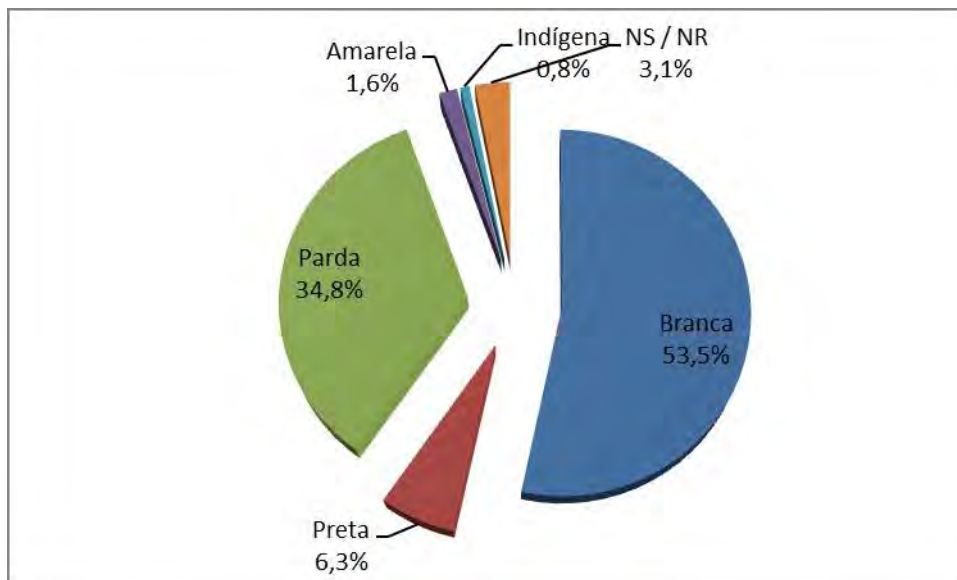
**Tabela 2 - Distribuição dos docentes entrevistados por faixa etária, 2011**

Faixa	N.	%
De 20 a 30 anos	43	16,8
De 31 a 40 anos	142	55,5
De 41 a 50 anos	54	21,1
De 51 a 60 anos	15	5,9
Mais de 61 anos	162	0,8
Total	256	100

Fonte: Pesquisa de campo.

A aferição da cor da pele é reconhecidamente sujeita à imprecisão. Nesse sentido, a forma mais utilizada em pesquisas sociais tem como critério a autodeclaração, a qual permite uma interpretação mais cultural dos dados obtidos (no sentido de identificação pessoal, valores compartilhados), do que propriamente racial (SCHWARTZMAN, 1996 e 1998). A pesquisa procurou seguir o mesmo critério de autodefinição e os resultados apontam que a maioria dos entrevistados se classificou como brancos (53,5%) e 34,8% como pardos. Apenas 6,3% se declararam pretos, 1,6% amarelos, 0,8% indígenas e 3,1% dos docentes não responderam.

**Gráfico 2 – Distribuição dos docentes por cor declarada, 2011 (%)**



Fonte: Pesquisa de campo.

Em relação ao estado civil, 62,9% dos docentes investigados indicou ser casado (53,5%) ou declararam união estável (9,4%), 30,1% solteiro, 6,3% divorciados/separados. Pouco menos da metade, 49,2%, dos entrevistados afirmou ter filhos. O número de filhos é baixo, em média 1,6. De tal modo, no que tange à organização familiar, os números indicam que 43,2% dos entrevistados organizam-se, aparentemente, segundo o arranjo nuclear ou conjugal, ou seja, constituem relações estáveis (formalizadas ou não) com a presença de filhos<sup>71</sup>. Já 22% dos entrevistados são casados ou vivem relações estáveis, mas não possuem filhos.

Entre os filhos que estudam 82,3% frequentam escolas privadas. Observa-se que da minoria (15,6%) que cursa instituições públicas, a maior parcela provavelmente frequenta estabelecimentos de ensino superior, pois possuem idade igual ou superior a 17 anos. O elevado percentual de matrículas na rede privada de ensino evidencia a importância dada à educação por membros da classe média – como os professores universitários<sup>72</sup>. Conforme Saes (2005), trata-se da única classe que atribui à educação papel-chave na manutenção e reprodução da situação econômica e social familiar. Para

<sup>71</sup> A pesquisa não permite conhecer com detalhes a composição do arranjo familiar.

<sup>72</sup> Outros estudos mostraram a “preferência” dos professores pela escola particular para seus filhos. Alves & Pinto (2011), mostram, utilizando dados da PNAD 2009, que 39,8% dos filhos dos professores da rede básica no Brasil estudam em escolas privadas.



tanto, historicamente, as classes médias mobilizam recursos financeiros com intuito de viabilizar, aos seus filhos, um ensino de melhor qualidade, o qual é identificado com a escola privada<sup>73</sup>. Ao viabilizar um ensino de qualidade, a classe média aspira que seus filhos superem a própria condição de classe, ou, pelo menos, atinjam uma fração superior da própria classe.

Ressalta-se que, apesar de atribuir hipoteticamente ao ensino privado maior qualidade, os entrevistados não se mostram muito satisfeitos com a escolha que fizeram. Somente 19% dos docentes entrevistados que responderam a questão consideram a escola particular de seus filhos muito boa. A maioria, 58,7%, avalia como boa e 19,8% a julga como razoável.

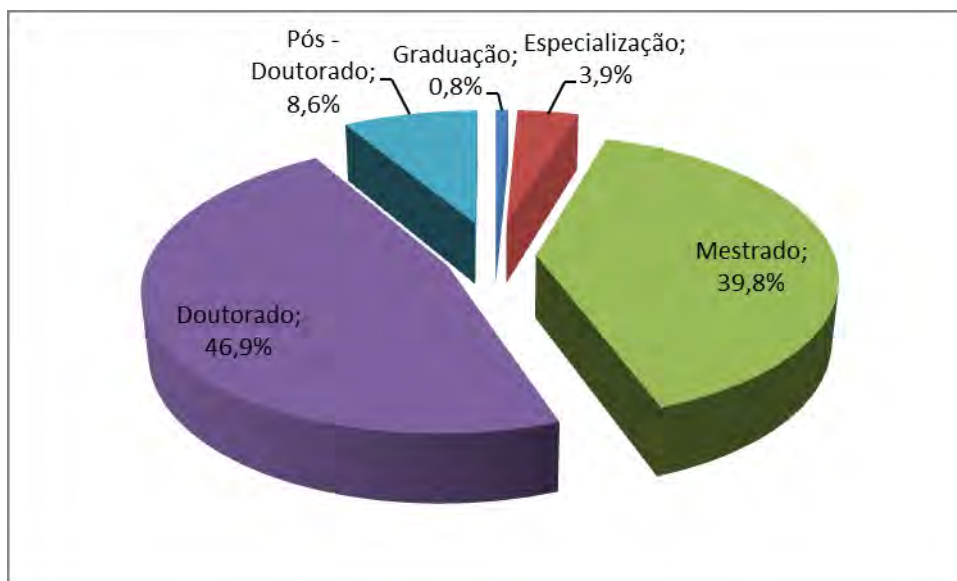
Segundo as informações coletadas, a maior parte das famílias dos docentes não utiliza a rede de ensino dos municípios em que atuam. Considerando os filhos dos entrevistados que responderam ao quesito, 64,3% afirmaram que seus filhos estudam em outro município. É provável que a rede de ensino de alguns municípios não atenda as exigências de educação de pais professores que, conforme mencionado, costumam ser elevadas.

O gráfico 3 mostra a titulação dos docentes pesquisados. A maioria informou ter concluído o doutorado (55,5%), sendo que 8,6% cumpriu estágio pós-doutoral. Os mestres perfazem 39,8% dos entrevistados e apenas 3,9% declarou ter finalizado o curso de especialização. A titulação é um pouco mais elevada entre os homens: 56,7% informou ter concluído o doutorado (contra 53,8% das mulheres).

---

<sup>73</sup> Da pré-escola ao ensino médio, somente o ensino superior público goza de boa reputação.

**Gráfico 3- Distribuição dos docentes entrevistados por titulação, 2011 (%)**



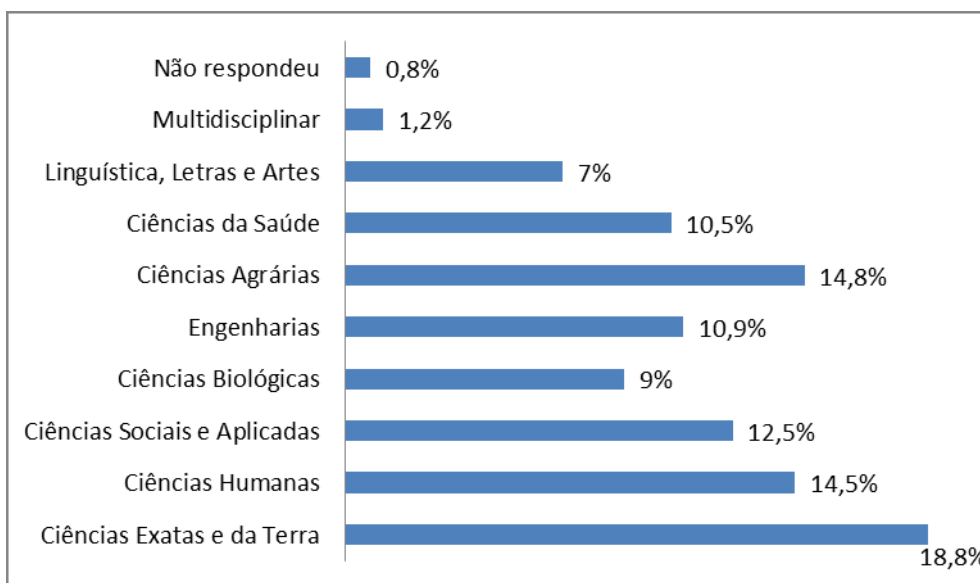
Fonte: Pesquisa de campo.

Em comparação aos educadores da rede federal de ensino superior, a titulação dos docentes investigados se mostrou mais elevada. Segundo dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2010), 83,1% dos professores das IFES eram doutores ou mestres, já entre os entrevistados o mesmo percentual é de 95,3%. Como são instituições novas, as unidades interiorizadas das universidades federais localizadas na região Nordeste se beneficiaram da expansão da pós-graduação ocorrida na última década e puderam contratar professores com determinadas etapas de qualificação já concluídas. Deve ser considerada, ainda, a tradição de algumas IFES situadas no Nordeste que estiveram na dianteira na organização de programas de pós-graduação, como é o caso da UFPE<sup>74</sup>. Outrossim, o arrefecimento na contratação de novos servidores públicos para a carreira do magistério superior, ocorrida ao longo dos anos 1990, ao protelar o ingresso de novos profissionais nas IFES, não deixou grande leque de opções aos que almejavam seguir a carreira acadêmica e muitos optaram por dar sequência aos estudos.

<sup>74</sup> O curso de mestrado em Economia da instituição, por exemplo, foi credenciado pela CAPES em 1967 e o de doutorado em 1982. Na UFPB o curso de mestrado em economia foi credenciado em 1980 e em Sociologia em 1979. Na UFC o curso de mestrado em economia data de 1972. As informações foram extraídas da Avaliação Capes 2012 ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)). Vale ainda mencionar que o centro regional de pós-graduação das regiões Norte e Nordeste foi implantado na UFPE - Decretos n.º 63.343/68 e n.º 67.350/70, que trataram da implantação de centros regionais de pós-graduação no Brasil (SANTOS, 2002).

O gráfico 4 exibe a área de atuação dos docentes entrevistados. Nota-se que há um relativo equilíbrio entre os docentes entrevistados. Cerca de 20% dos professores atuam nas áreas de biomédicas (saúde – 10,5% - e biológicas – 9%) e ciências exatas e da terra (18,8%). Merece destaque, ainda, as ciências agrárias (14,8%) e as ciências humanas (14,5%).

**Gráfico 4 - Docentes por área de atuação, 2011 (%)**



Fonte: Pesquisa de campo.

Construiu-se no imaginário popular a ideia de que o funcionalismo público auferir bons rendimentos e possui situação patrimonial muito acima da média da população. Nos pequenos municípios, o impacto do rendimento do funcionalismo público federal no mercado de consumo e imobiliário tende a ser significativo. Neste sentido, os docentes foram inquiridos a responder a respeito da posse de bens (casa própria) e sobre o rendimento (oriundo da instituição e de outras fontes).

De acordo com os docentes, 17,2% afirmaram possuir casa própria no município em que atuam profissionalmente. Esse percentual pode ser considerado baixo se comparado com a situação de outros professores da rede federal. Por exemplo, pesquisa realizada com professores da Universidade Federal de Uberlândia em 2012 mostra que 77,6% declarou possuir residência própria (GOMES et al., 2013). A mesma pergunta dirigida aos delegados do 30º Congresso do ANDES-SN também evidenciou percentual semelhante: 75% (GOMES et al., 2011). O número relativamente baixo de professores

com residência própria pode indicar que: 1) os docentes ainda estão no início da carreira e ainda não conseguiram adquirir imóvel residencial<sup>75</sup>; ou 2) que possuem imóvel em outra localidade. De qualquer modo, tal informação pode indicar uma baixa disposição dos docentes em se fixarem nos municípios em que trabalham.

O salário médio dos entrevistados foi de R\$5.874,96 e a renda mensal total informada foi de R\$6.587,50. Observa-se que o salário e a renda total informados possuem valores próximos, o que permite afirmar que a universidade é a principal fonte de renda para estes professores. Além do salário, os docentes podem receber bolsas que representam importante fonte de complementação salarial, especialmente as concedidas por agências de fomento e não ferem o regime de dedicação exclusiva. Todavia, apenas 12,9% dos pesquisados informou receber bolsas de qualquer natureza.

Para fechar o bloco de informações socioeconômicas, interessava conhecer a origem social dos docentes das IFES situadas no interior da região Nordeste, bem como a percepção que tinham de seu padrão de vida em comparação com o de seus pais. A tabela 4 mostra que 66,8% dos pais ou responsáveis pela criação dos investigados eram trabalhadores assalariados não-manuais, o que confirma a origem majoritariamente de classe média dos professores.

**Tabela 3 – Ocupação do pai ou responsável pela criação dos professores, 2011 (%)**

Ocupação	%
Empresário	5,9
Pequeno proprietário	6,6
Assalariado rural	3,1
Operário (trabalhador manual)	8,2
Trabalhador assalariado não manual	66,8
Autônomo	0,8
Não respondeu	8,6
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

No que diz respeito ao padrão de vida dos pesquisados relativamente ao de seus pais, a pesquisa revela que 55,5% dos professores acreditam ter padrão de vida e renda superior ao de seus pais, 26,6% creem estar na mesma situação dos seus pais e 16,8%

<sup>75</sup> Todavia, convém lembrar que o crédito imobiliário foi expandido na última década e que o funcionalismo público experimentou condições especiais de acesso a esta modalidade de crédito.

consideram seu padrão de vida inferior ao de seus pais (tabela 5). Como oriundos de famílias de classe média, aparentemente o investimento de seus pais em educação se reverteu, conforme mencionado anteriormente, em uma posição de classe superior para metade dos entrevistados. Embora não tenham superado a condição de classe média, alcançaram uma fração de classe média distinta e mais alta<sup>76</sup>.

**Tabela 4 – Posição social dos professores relativamente à família de origem, 2011 (%)**

	%
O seu padrão de vida e de renda é superior ao de seus pais	55,5
A condição social é a mesma dos seus pais ou responsável	26,6
O seu padrão de vida e de renda é inferior ao de seus pais	16,8
Não respondeu	1,2
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

## Carreira

A maior parte dos entrevistados, 96,1%, é estatutária e 3,9% substitutos. Entre os estatutários predomina, com 95,9%, a contratação em regime de 40 horas e dedicação exclusiva, os demais estão assim distribuídos: 2,4% estatutários em regime de 20 horas; 1,2% estatutário em regime de 40 horas. Os nove docentes submetidos aos regimes de 20 ou 40 horas atuam nas áreas de ciências da saúde, ciências biológicas e ciências agrárias. Registra-se, dessa maneira, que os docentes estão contratados para desenvolverem atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão por tempo integral.

Os entrevistados estavam, no momento da entrevista, há pouco tempo no serviço público, em média 3,75 anos. A mediana do tempo de atuação como docente no serviço público é 3 anos. O tempo de atuação na instituição a qual atuam também é baixo, em média 3,13 anos. Pode-se dizer que a ampla maioria dos entrevistados ocupa o primeiro emprego no serviço público, pois em 82% dos casos o tempo de serviço público e de instituição são exatamente iguais.

Comparando com a idade média, infere-se que os entrevistados ingressaram nas instituições em que trabalham com aproximadamente 34 anos, média dois anos inferior

<sup>76</sup> Conforme aponta Bourdieu (2007), os professores universitários situam-se entre as frações superiores da classe média.

à observada para o conjunto dos professores ingressantes nas IFES em todo o País no mesmo período (MPOG, 2011). Observa-se que a quase totalidade dos professores entrevistados, 96,5%, ingressaram no serviço público em vagas criadas pelos programas de expansão do governo Lula da Silva (Programa de Expansão Fase I e REUNI).

A escolha da carreira acadêmica se deu para 50,8% dos entrevistados pela possibilidade de pesquisar e para 30,1% por poder ensinar (tabela 6). Percebe-se que determinadas características da atividade docente, como o ensino e a pesquisa, são fatores mais importantes para a escolha profissional do que o padrão salarial. Chama atenção, no entanto, o maior apreço pela atividade de pesquisa, o que, possivelmente, tem relação com a juventude dos professores entrevistados.

A título de exemplo, pesquisa realizada com delegados e observadores do 30º Congresso do ANDES-SN mostrou que o principal atrativo da carreira docente era o ensino para 38,6% e a possibilidade de pesquisar para 27,7% dos entrevistados (GOMES et al., 2011). A pesquisa revelou, ainda, que o gosto pelo ensino é maior entre os professores com mais anos de docência (e com mais idade), ao passo que a pesquisa é mais citada pelos professores com pouco tempo de atuação nas instituições de ensino superior (e mais jovens).

Esta parece ser uma constatação importante da pesquisa para pensar o futuro da universidade. Ao que parece, a nova geração de professores tem um perfil diferenciado, mais afeito ao ofício de pesquisar e, portanto, mais “ajustado” ao modelo de avaliação vigente especialmente na pós-graduação, baseado nos parâmetros estabelecidos pela Capes. O novo professor-pesquisador começou a ser forjado, muito provavelmente, quando frequentava os bancos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ao ser apresentado à “ideologia do produtivismo acadêmico”<sup>77</sup>, um dos pilares centrais da cultura das universidades, e submetido à rotina da redação de dissertações/teses em prazos exíguos e condições nem sempre adequadas.

---

<sup>77</sup> Sguissardi e Silva Jr. (2009) fazem uma discussão muito interessante sobre o assunto.

**Tabela 5 – Motivo de ingresso dos entrevistados na carreira docente, 2011 (%)**

	%
Possibilidade de pesquisar	50,8
Ensino	30,1
Salário e sobrevivência material	8,2
Contato com os alunos	6,6
Outros	0,8
Não respondeu	3,5
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

A importância da pesquisa se reflete, ainda, nos critérios de desempenho dos docentes para fins de progressão e promoção que, apesar de existir normatização definindo as atividades a serem consideradas<sup>78</sup>, a pontuação definida nas IFES privilegia a pesquisa (especialmente a produção bibliográfica).

Para as universidades localizadas fora dos grandes centros sempre foi um desafio a fixação de quadros. Os desafios para a consolidação das novas unidades, todavia, parecem ser maiores. Como fixar o novo professor-pesquisador em instituições ainda não consolidadas e localizadas em pequenos municípios no interior do País?<sup>79</sup>

Considerando que são determinados atributos da carreira que atraem os professores, é importante aferir a satisfação com profissão escolhida. Os docentes foram inquiridos em relação à satisfação com a profissão escolhida. A tabela 7 (e o gráfico 5) revela que 57% dos entrevistados estão satisfeitos com a escolha profissional, sendo 23,4% muito satisfeito e 33,6% satisfeito. Parcialmente satisfeitos estão 34%. De tal modo, 91% dos professores experimentam algum grau de satisfação com a carreira docente. Apenas 8,6% revelaram insatisfação. A satisfação está relacionada à combinação de vários fatores: a formação de novos profissionais, ao reconhecimento pela sociedade, à produção de conhecimento.

<sup>78</sup> Portaria n.º 544/13.

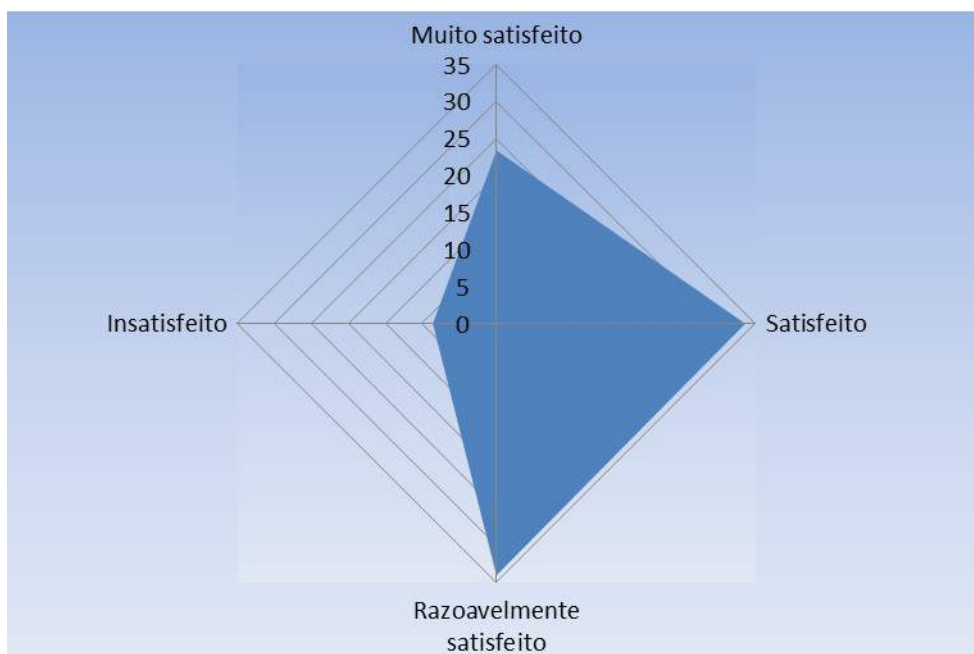
<sup>79</sup> A própria expansão recente, ao ofertar muitas vagas em concursos, possibilita uma maior rotatividade de pessoal entre as diversas universidades, até mesmo nas mais consolidadas. A criação do banco de professores-equivalentes também deu mais autonomia às IFES para contratar docentes, pois não há mais necessidade de autorização do Ministério da Educação para prover os cargos vagos. A mesma medida também facilitou e, conseqüentemente, ampliou a mobilidade de professores nas IFES.

**Tabela 6 – Satisfação dos entrevistados com a carreira docente, 2011 (%)**

	%
Muito satisfeito	23,4
Satisfeito	33,6
Razoavelmente satisfeito	34,0
Insatisfeito	8,6
Não respondeu	0,4
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

**Gráfico 5 – Satisfação dos entrevistados com a carreira docente, 2011 (%)**



Fonte: Pesquisa de campo.

Embora os entrevistados tenham relatado satisfação profissional, observa-se que as condições nas quais o trabalho é realizado nem sempre são consideradas adequadas, o que gera descontentamento e, no limite, até mesmo problemas de saúde.

Destarte, um debate recorrente é o da carreira. Desde a criação, após anos de luta do movimento docente, do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Salários (PUCRCE), em 1987, até o momento atual. O PUCRCE representou a consolidação de uma carreira única para os docentes das universidades federais<sup>80</sup>, com

<sup>80</sup> Durante o regime militar não existiam critérios claros para o ingresso e nem ascensão profissional dos docentes das instituições federais de ensino superior. Em relação às instituições, conviviam universidades



isonomia salarial, critérios determinados de ingresso – via concurso público de provas e títulos – e de promoção e ascensão – por titulação e desempenho.

Ao longo dos anos a estrutura da carreira foi sofrendo algumas alterações. No que diz respeito à estrutura remuneratória, foram introduzidos mecanismos de remuneração variável – casos da Gratificação por Atividade Executiva (GAE) e da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e, posteriormente, GEMAS – pautados, no caso das remunerações específicas da carreira, por critérios quantitativos de avaliação da atividade docente. Reestruturou-se a retribuição por titulação, ampliando os percentuais de acréscimo ao vencimento básico por meio da obtenção de títulos (Lei n.º 11.344/06)<sup>81</sup>. Foi criada mais uma classe na carreira – associado -, contendo quatro níveis (Lei 11.344/06). Alterou-se a estrutura remuneratória, as gratificações foram incorporadas ao vencimento básico e a remuneração passou a ser composta por duas parcelas: vencimento básico e retribuição de titulação (Lei n.º 12.072/12). E, mais recentemente, como resultado da última greve, ocorrida em 2012, a carreira foi novamente reestruturada<sup>82</sup>. Em relação à estrutura da remuneração, a nova lei não trouxe mudanças, mas houve alteração na forma de ingresso na carreira, que passou a se dar exclusivamente em seu início, o que resultou em uma queda expressiva na remuneração dos docentes ingressantes com título de doutorado. Por outro lado, para os docentes no topo da carreira, a criação de nova classe com a denominação de “titular” ampliou o teto remuneratório.

Vale mencionar que os debates sobre a carreira não cessaram e questões como os critérios para ascensão funcional estão em permanente discussão. Atualmente, por exemplo, as IFES estão estabelecendo os critérios para a promoção à classe de titular<sup>83</sup>.

---

federais com naturezas jurídicas distintas (autárquicas e fundacionais) e que, por seu turno, mantinham diferentes carreiras. Os salários eram melhores nas fundacionais, mas os docentes vinculados às universidades autárquicas gozavam de melhores condições em termos de benefícios previdenciários e estabilidade. O regime de contratação era o da CLT nas fundacionais e o estatutário nas autárquicas. Durante os anos de ditadura militar, a expansão da rede federal de ensino superior ocorreu através da criação unicamente de instituições fundacionais (LEHER; LOPES, 2008).

<sup>81</sup> Por exemplo, no PURCE a obtenção do título de doutor ampliava em 25% o vencimento básico. A Lei n.º 11.344/2006 fixou novo percentual: 75%.

<sup>82</sup> A Lei n.º 12.772 publicada em 28/12/2012 continha pontos que suscitaram polêmicas diversas, o que culminou em sua alteração nove meses depois de sua promulgação (a nova lei tem o n.º 12.863 e foi publicada em 24/09/2013).

<sup>83</sup> Na nova estrutura da carreira foi criada a classe E com a denominação de “titular”, que é diferente do antigo titular, pois passa a integrar a carreira docente, possibilitando a todos os docentes, mediante o cumprimento de determinados critérios, alcançar tal posição. O antigo titular aparentemente é mantido

Nesse sentido, alguns quesitos do questionário aplicado foram elaborados buscando captar a opinião dos professores sobre aspectos relativos à carreira docente<sup>84</sup>. Na tabela 8 os docentes se posicionaram sobre a forma como a carreira deve ser organizada. A ampla maioria, 84,4%, defende que sejam levados em conta o tempo de serviço, a titulação e a produção acadêmica. A organização por tempo de serviço e titulação é defendida por 9,8%. Apenas por um critério (avaliação da produção ou tempo de serviço) mobilizou, cada uma, a opinião de 1,2% dos entrevistados. Outros critérios respondem por 2,4% das respostas.

**Tabela 7 – Opinião dos entrevistados sobre a organização da carreira docente, 2011 (%)**

	%
Por tempo de serviço, titulação e avaliação da produção acadêmica	84,4
Por tempo de serviço e titulação	9,8
Apenas por tempo de serviço	1,2
Apenas por avaliação de produção	1,2
Outro	2,4
Não respondeu	1,2
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Atualmente as IFES possuem dois regimes de trabalho: 40h com dedicação exclusiva e 20 horas<sup>85</sup>. A dedicação exclusiva é um regime de trabalho que impede que o professor tenha atividades de trabalho regulares, além daquelas que executa na universidade. Igualmente, é permitido, conforme regulamento das IFES e legislação específica, que o docente realize eventualmente consultorias, participe de comissões julgadoras, receba bolsas, direitos autorais e de propriedade, pró-labore etc.<sup>86</sup>.

Segundo a opinião de 81,2% dos entrevistados, a dedicação exclusiva (DE) deve ser o principal regime de trabalho. Mas, para 69% deve comportar alguma flexibilização

---

(não se sabe se serão extintos os cargos, se serão ampliados etc.), mas passa a ser considerado “Cargo Isolado do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal” (Lei n.º 12.863/13).

<sup>84</sup> Cabe uma advertência: o questionário foi aplicado antes da promulgação da Lei n.º 12.772/12 (alterada pela Lei n.º 12.863/13), a qual modificou a carreira docente.

<sup>85</sup> A Lei n.º 12.772/12 instituiu os dois regimes de trabalho e admitiu como “excepcional” o regime de 40 horas para áreas com características específicas, mediante aprovação de colegiado superior das IFES.

<sup>86</sup> A nova legislação estabelece critérios para este tipo de trabalho eventual e que não fere a dedicação exclusiva.

salarial, não é possível saber se eles foram contemplados na alteração recente da legislação ou de defendem uma maior flexibilidade em relação a já existente. Para 12,2% a DE não deve ser flexibilizada. Quase 16% dos docentes defendem que o regime seja opcional e apenas 2,4% defendem o fim da DE.

**Tabela 8 – Opinião dos entrevistados sobre o regime de dedicação exclusiva nas universidades, 2011**

Opinião	%
Ser o principal regime de trabalho, mas com flexibilização	69,0
Apenas uma opção entre as outras	15,7
Ser o principal regime de trabalho, sem flexibilização	12,2
Acabar	2,4
Não respondeu	0,8
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Conforme mencionado em outra parte do texto, a realização de pesquisas é uma das principais atividades desempenhadas pelos membros da carreira de magistério superior. Entretanto, nem sempre a universidade dispõe de infraestrutura adequada para abrigar projetos de pesquisa, especialmente os novos *campi*, e as agências financiadoras não dispõem de recursos para atender a demanda existente<sup>87</sup>. Outra atividade, integrante do tripé que constitui eixo fundamental da universidade brasileira<sup>88</sup>, é a extensão. Projeto de extensão é um conjunto de atividades de caráter educativo, cultural, científico e tecnológico, que envolva docentes, discentes e técnicos-administrativos desenvolvidas junto à comunidade, que tenham objetivo específico e prazos determinados.

Em face do exposto, buscou-se colher informações sobre a realização de pesquisas e projetos de extensão. Assim, 74,2% dos entrevistados afirmaram possuir

<sup>87</sup> A título de exemplo, o Edital Universal 2012 do CNPq cobriu apenas 22% do total de recursos solicitados ao órgão (ver em: [http://www.cnpq.br/web/guest/noticiasviews/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_a6MO/10157/645917](http://www.cnpq.br/web/guest/noticiasviews/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/645917)). Os próprios Comitês Assessores (CA) manifestam a preocupação com a insuficiência de recursos para atendimento da demanda crescente por financiamento. No relatório da reunião do CA-QU (química), ocorrida em setembro de 2011, encontra-se a seguinte passagem “o CA-QU (...) expressa sua preocupação, na medida em que o número de químicos e projetos qualificados aumenta de forma significativa, enquanto os recursos para o Edital Universal têm permanecido praticamente congelados nos últimos 4 (quatro) anos. Essa situação faz com que muitos pesquisadores mais experientes e jovens pesquisadores qualificados não tenham suas demandas atendidas, com o atraso nas investigações, além de conseqüente desestímulo profissional” (SBQ, 2011).

<sup>88</sup> O Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 dispõe que “as universidades (...) obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

projeto de pesquisa. Boa parte dos professores, 73,2%, conta com a participação de estudantes (bolsistas ou não) em seus projetos de pesquisa. De acordo com 80,4% dos entrevistados, a pesquisa realizada tem relação com a região em que o professor atua profissionalmente.

Pouco menos da metade (46,2%) dos entrevistados afirmou realizar projetos de extensão. Destes, 86,7% tinham relação com a região na qual os pesquisados atuam profissionalmente. Os alunos participam dos projetos de extensão conforme 72,3% dos entrevistados.

No que diz respeito ao financiamento, somente 30,4% dos professores informaram contar com recursos financeiros aos seus projetos de pesquisa e/ou extensão. A maioria (69,1%), portanto, realiza atividades de extensão e/ou pesquisa sem qualquer apoio financeiro. O financiamento, quando existente, advém quase totalmente das agências de fomento, como relatam 95,4% dos entrevistados. Embora a maior parte do financiamento tenha origem fora do estado em que se localizam as IFES pesquisadas, as agências de fomento estaduais se destacam ao prover os recursos para 35,5% dos projetos de pesquisa/extensão dos docentes investigados<sup>89</sup>.

### **Condições de Trabalho**

As questões que serão descritas neste item tratam das condições de trabalho, segundo a percepção dos docentes entrevistados. O bloco contempla questões relativas à jornada de trabalho, infraestrutura e saúde.

Sobre a parte da jornada de trabalho expressa em horas em sala de aula, observou-se que as jornadas informadas são muito variadas, conforme mostra a tabela 10. Todavia, de imediato destaca-se a concentração de horas-aulas nas faixas mais elevadas. A maioria dos professores informou ministrar 12 horas de aula semanais (32,4% das respostas), o que equivale geralmente a três disciplinas. Salta aos olhos o percentual de docentes que informou ministrar mais de treze horas-aula por semana: 25,4%. É relevante lembrar que a LDB determina o número mínimo de horas-aula para

---

<sup>89</sup> O percentual foi obtido a partir do cruzamento das perguntas “origem do financiamento” e “financiamento vem de fora deste estado?”.

os docentes do ensino superior público, 8 horas, mas não regulamenta o número máximo e este limite é constantemente alvo de debates.

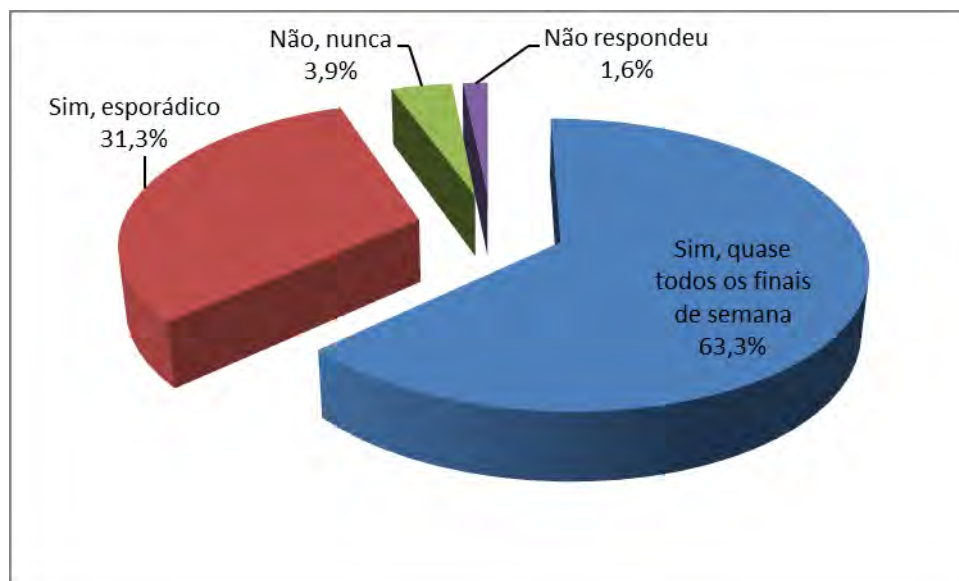
**Tabela 9 – Faixa de horas-aula semanais, 2011 (%)**

Faixa	%
Até sete horas	3,1
Oito horas	21,9
De nove a onze horas	14,1
Doze horas	32,4
Treze horas e mais	25,4
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Além do tempo em sala de aula, 98,8% dos entrevistados afirmaram destinar horários para atendimento dos alunos. Entre os entrevistados, 94,6% informaram trabalhar nos finais de semana. Para 63,3%, trata-se de um trabalho quase regular, para 31,3% é um trabalho esporádico. Apenas dez professores (3,9%) afirmaram não trabalhar nos finais de semana e outros quatro (1,6%) não responderam ao questionamento (gráfico 6).

**Gráfico 6 - Frequência de trabalho nos finais de semana, 2011 (%)**



Fonte: Pesquisa de campo.

A pesquisa buscou informações sobre a infraestrutura disponível para a realização do trabalho docente e de pesquisa e contempla itens como adequação dos espaços físicos (salas para grupos de pesquisa, laboratórios, sala para professores etc.) e dos materiais e equipamentos utilizados na pesquisa acadêmica.

Segundo as informações aferidas no questionário, as instalações para laboratórios, salas para grupos de pesquisa, núcleos e atendimento a alunos são consideradas adequadas ou muito adequadas para 24,6% dos docentes. São razoáveis para 44,5% dos entrevistados. Para 18,4% dos professores tais instalações são ruins e 12,1% relataram que não existem instalações com esta finalidade nas unidades em que atuam (tabela 10).

**Tabela 10 – Opinião dos professores sobre a infraestrutura existente em suas instituições - laboratórios, salas para grupos de pesquisa, núcleos e atendimento a alunos, 2011 (%)**

Avaliação	%
Muito adequadas	3,9
Adequadas	20,7
Razoáveis	44,5
Ruim	18,4
Não existe	12,1
Não respondeu	0,4
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

As salas para os professores são consideradas razoáveis segundo 32,8% dos professores ouvidos. Para 32% podem ser consideradas adequadas ou muito adequadas. Para 21,1% são ruins e 14,1% dos docentes ouvidos informaram que em suas instituições não existem salas para os professores (tabela 11).

**Tabela 11 – Opinião dos professores sobre a infraestrutura existente em suas instituições - sala de professores, 2011 (%)**

Opinião	%
Muito adequadas	4,3
Adequadas	27,7
Razoáveis	32,8
Ruim	21,1
Não existe	14,1
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Ainda sobre a infraestrutura, um quesito foi destinado a avaliar, de acordo com a opinião dos entrevistados, o espaço físico reservado para realização de pesquisas. Observa-se que as instituições ainda carecem de investimentos para dar suporte ao trabalho de pesquisa, pois 51,2% dos entrevistados avaliam como ruins (segundo 29,7%) tais instalações ou informaram que a instituição não disponibiliza espaço para a pesquisa (21,5%). Somente 17,2% dos entrevistados avaliam esses espaços como adequados ou muito adequados (tabela 12).

**Tabela 12 – Opinião dos professores sobre a infraestrutura existente em suas instituições - espaço físico para realização de pesquisas, 2011 (%)**

Opinião	%
Muito adequadas	1,6
Adequadas	15,6
Razoáveis	31,6
Ruim	29,7
Não existe	21,5
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Perguntou-se sobre os equipamentos e materiais disponíveis para a pesquisa nas instituições as quais os entrevistados estavam vinculados. Aproximadamente 23% dos entrevistados consideram os equipamentos e materiais disponíveis para pesquisa em sua instituição adequados ou muito adequados, 37,9% consideram razoáveis. Para 24% os equipamentos e materiais disponíveis para a pesquisa são inadequados ou insuficientes e 15,7% dos entrevistados informaram que a instituição não disponibiliza equipamentos e materiais para a pesquisa acadêmica (tabela 13).

**Tabela 13 – Opinião dos professores sobre a infraestrutura existente em suas instituições - equipamentos e materiais para a pesquisa acadêmica, 2011 (%)**

<b>Opinião</b>	<b>%</b>
Muito adequadas	2,4
Adequadas	20,1
Razoáveis	37,4
Ruim	24,0
Não existe	15,7
Não respondeu	0,4
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Para finalizar o bloco que buscava informações sobre a infraestrutura, os entrevistados avaliaram as instalações da biblioteca e a variedade de seu acervo. É importante mencionar que todas as instituições investigadas possuem biblioteca. A grande maioria dos professores, 75,8%, informou utilizar a biblioteca, mas poucos fazem uso de seus espaços individuais e coletivos (apenas 18,8% afirmaram utilizar os espaços individuais e 25,5% os espaços coletivos). Para 55,9% dos docentes, o acervo da biblioteca precisa ser ampliado, incorporando bibliografias especializadas que, atualmente, são insuficientes. Não obstante, 63,6% dos entrevistados julga como, no mínimo, razoável, a variedade de títulos existentes na biblioteca. Avaliam a diversidade de títulos como ruim 18% dos professores ouvidos e 18,4% não responderam. A quantidade dos principais títulos existentes na biblioteca é considerada muito boa ou boa por 26,6% dos entrevistados, é razoável para 39,5% e ruim para 12,9%. De forma geral, 39,5% dos docentes avaliam a biblioteca como razoável e 29,3% como boa ou muito boa. Apenas 12,9% consideravam a biblioteca ruim e 18,4% preferiram não opinar a esse respeito ou não faziam uso da biblioteca (tabela 14).



**Tabela 14 – Avaliação dos entrevistados sobre a biblioteca, 2011 (%)**

	%
<b>Costuma fazer uso da biblioteca?</b>	
Sim	72,9
Não	27,1
Não respondeu	1,2
<b>Costuma fazer uso dos espaços coletivos da biblioteca?</b>	
Sim	25,0
Não	50,8
Não tem	5,9
Não respondeu/não usa a biblioteca	18,4
<b>Costuma fazer uso dos espaços individuais da biblioteca?</b>	
Sim	18,8
Não	48,8
Não tem	14,1
Não respondeu/não usa a biblioteca	18,4
<b>A biblioteca possui títulos suficientes na área de estudo?</b>	
Sim	25,4
Não	55,9
Não respondeu/não usa a biblioteca	18,8
<b>Avaliação da variedade de títulos existentes na biblioteca</b>	
Muito boa	3,5
Boa	23,0
Razoável	37,1
Ruim	18,0
Não respondeu/não usa a biblioteca	18,4
<b>Avaliação da quantidade dos principais títulos existentes na biblioteca</b>	
Muito boa	1,2
Boa	25,4
Razoável	39,5
Ruim	12,9
Não respondeu/não usa a biblioteca	18,4
<b>Avaliação geral da biblioteca</b>	
Muito boa	3,9
Boa	25,4
Razoável	39,5
Ruim	12,9
Não respondeu/não usa a biblioteca	18,4

Fonte: Pesquisa de campo.

Outro aspecto importante no que diz respeito às condições de trabalho é o relacionado à saúde do trabalhador. A discussão e a adoção de políticas de atenção à saúde dos servidores públicos avançaram muito pouco no Brasil nas últimas décadas. Em âmbito federal, a partir de 2003, foram implementadas algumas ações, ainda pontuais, mas que buscam conformar um sistema próprio de atenção, promoção e acompanhamento da saúde dos servidores.

Uma das primeiras medidas adotadas foi a regulamentação do dispositivo legal que institui a obrigatoriedade do exame médico periódico para os servidores públicos federais<sup>90</sup>. Os exames devem ser feitos a cada dois anos para os servidores com idade entre 18 e 45 anos, anualmente para os servidores com mais de 45 anos e a cada seis meses para categorias profissionais específicas. Os exames consistem em importante instrumento para a organização de uma política de saúde para o servidor público. Apesar da regulamentação e de sua importância, 34%, dos entrevistados afirmou não ter realizado o exame médico periódico em 2010.

Outra medida adotada no campo da saúde foi a instituição da universalidade do auxílio de saúde suplementar aos servidores e seus dependentes<sup>91</sup>. Sobre o auxílio de saúde suplementar, 44,5% dos docentes entrevistados informaram que o recebem sem qualquer dificuldade, 12,9% relataram alguma dificuldade para receber o benefício, 35,9% não recebem o benefício e 6,7% não responderam a questão (tabela 15). Entre os docentes que afirmaram não receber o benefício, a maioria alegou desconhecê-lo, outros mencionaram dificuldades existentes nos procedimentos internos de cada universidade.

**Tabela 15 – Recebimento do Auxílio de saúde suplementar – 2011 (%)**

	%
Sim, recebo sem qualquer dificuldade	44,5
Sim, mas tenho tido dificuldade	12,9
Não	35,9
Não sabe/ não respondeu	6,7
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

### **Participação Associativa e Perfil do Associativismo**

Nogueira (1999) considera a categoria profissional dos professores como “vanguarda” do movimento sindical dos servidores públicos e das classes médias em geral, aproximando-se do papel dos metalúrgicos do ABC na reorganização do sindicalismo brasileiro na década de 1970. A reorganização do movimento sindical dos docentes do ensino superior em bases nacionais, ocorreu a partir do final da década de

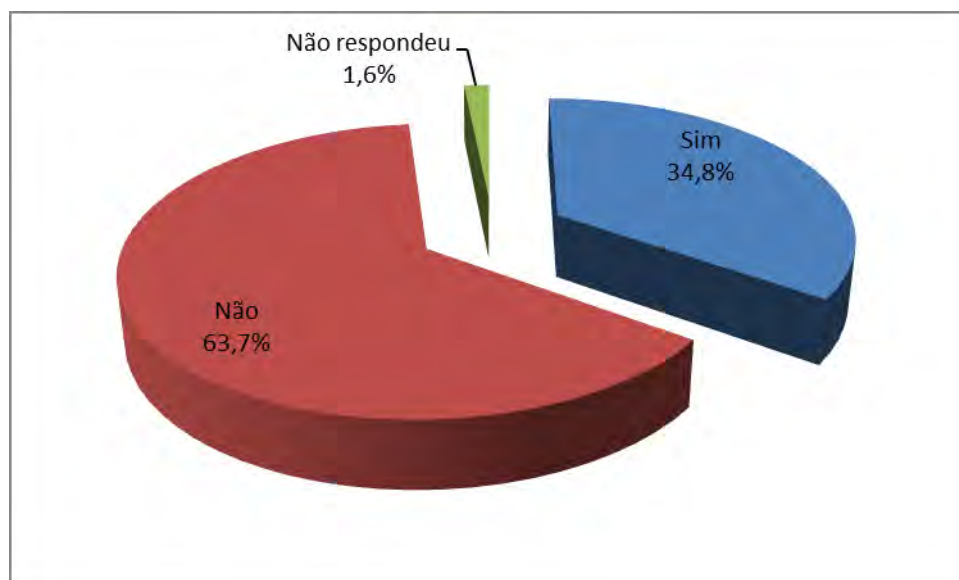
<sup>90</sup> Decreto n.º 6.856/2009 regulamentou o Art. 206 da Lei n.º 8.112/90.

<sup>91</sup> Portaria Normativa n.º 3/2009.

1970, com encontros periódicos das associações docentes, realização de greves e a fundação da ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior)<sup>92</sup>. O movimento cresceu e atualmente a categoria exibe uma das taxas mais elevadas de sindicalização entre os trabalhadores brasileiros.

Entre os docentes entrevistados, 34,8% afirmou ser filiado ao sindicato que representa a categoria (gráfico 7). Para os filiados, a adesão a uma entidade sindical é importante, pois o sindicato defende a carreira docente (32,6% das respostas), luta por melhores condições de trabalho (25,8%), presta serviços assistenciais (25,8%), por outros motivos (4,5%) e 11,2% não responderam ao quesito.

**Gráfico 7 - Filiação sindical dos docentes entrevistados, 2011**



Fonte: Pesquisa de campo.

Entre os não filiados, o privilégio dado à luta política pelo sindicato em detrimento das demandas mais imediatas da categoria foi alegada por 33,7% como motivo para não participar do movimento sindical, a falta de tempo foi mencionada por 14,7% dos entrevistados, o desconhecimento sobre a entidade sindical e a filiação foram citados por 11%, alegaram falta de interesse 14,1% dos docentes e fizeram referência a outros motivos 12,2%. É digno de nota o percentual de entrevistados que não quis responder o motivo de não ser filiado ao sindicato: 14,1%

<sup>92</sup> ANDES, 2011.

Além do movimento sindical, nos anos de 1970 o Brasil assistiu ao surgimento e ressurgimento de um grande número de movimentos sociais orientados por temáticas diversas: luta por moradia, por melhoria na educação, de defesa dos direitos das mulheres e dos negros, ambientalistas etc. Os docentes entrevistados também foram instados a responder sobre a participação em outras formas associativas e 15,7% afirmaram participar de associações recreativas, religiosas, científicas e de classe.

Considerando as diferentes formas de associação (sindical, de classe e comunitária) e a vinculação a um ou mais tipos, pode-se dizer que a taxa de associativismo em geral dos professores entrevistados é de 42,2%. Importa ressaltar que não existem pesquisas recentes no Brasil que permitam o cálculo da mesma taxa para o conjunto da população, a última foi realizada em 1996, cobriu apenas algumas regiões metropolitanas e mostrou que 31% da população com mais de 18 anos possuía alguma tipo de associação<sup>93</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados neste estudo reúnem elementos que buscam caracterizar os docentes das IFES que foram criadas/expandidas no período recente, como fruto das ações organizadas a partir das políticas de expansão da rede federal de ensino superior. A pesquisa buscou, além de apreender aspectos objetivos do cotidiano do trabalho docente, entender o modo como os docentes percebem a ocorrência daqueles aspectos e como se posicionam em relação a eles.

A caracterização dos docentes foi realizada por meio da coleta de informações, mediante aplicação de 256 questionários, que abrangeu quatro dimensões: o perfil socioeconômico; percepção sobre a carreira; condições de trabalho e participação sindical e associativa.

Em relação ao perfil socioeconômico, de modo geral o grupo entrevistado era composto por docentes jovens (75% com até 40 anos de idade), brancos em sua maioria (53,3%), casados ou em união estável (62,9%) e com filhos (49,2%), que estudavam na rede privada de ensino (82,3%), a maior parte dos docentes entrevistados não possuía imóveis próprios no município em que atuavam, o salário recebido da universidade era a

---

<sup>93</sup> Trata-se do suplemento da Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE de abril de 1996.

principal fonte de renda, poucos (12,9%) recebiam bolsas como complementação salarial, 55,5% eram doutores, dois terços dos docentes eram procedentes de famílias chefiadas por trabalhadores assalariados não-manuais e 55,5% acreditavam ter padrão de vida e renda superiores a de sua família de origem.

Quase 97% dos entrevistados eram contratados no regime padrão das universidades federais, ou seja, de 40 horas e dedicação exclusiva. Estavam há pouco tempo no serviço público, em geral no primeiro emprego. Entre os entrevistados, a possibilidade de pesquisar foi o principal atrativo da carreira docente. E, 57% dos entrevistados, mostram-se satisfeitos com a profissão escolhida. De modo geral, os docentes concordam com a forma em que a carreira docente está organizada (segundo o tempo de serviço e o mérito), com o regime de dedicação exclusiva (desde que comporte complementos salariais).

Dado o apreço à atividade de pesquisa, três em cada quatro docentes afirmou ter projetos de pesquisa. Já a extensão mobiliza menos da metade (46,2%) dos entrevistados. Em ambos os casos, os projetos são, em sua ampla maioria, tocados sem apoio financeiro. E, ainda, é elevada a participação de projetos, tanto de pesquisa quanto de extensão, que tenham como foco a região em que o docente atua profissionalmente.

No que diz respeito às condições de trabalho, observou-se que a jornada de trabalho dos docentes entrevistados é extensa, o que pode ser atestado pelo número de horas-aula (57,8% ministram doze horas ou mais de aulas semanais<sup>94</sup>), pelas horas destinadas ao atendimento aos alunos, além dos projetos de pesquisa/extensão já mencionados. O resultado é o alto percentual de docentes que assegurou trabalhar nos finais de semana: 94,6%.

A infraestrutura que as IFES dispõem para realização do trabalho docente precisa ser aprimorada, segundo os entrevistados. Os docentes entrevistados julgaram como adequadas: 24,6% das instalações para laboratórios, salas para grupos de pesquisa, núcleos e atendimento a alunos; 32% das salas de professores; 12,2% dos espaços físicos reservados para realização de pesquisa; 23% dos equipamentos e materiais disponíveis para a pesquisa. Cabe registrar que em algumas instituições tais instalações nem sequer existem, de acordo com os docentes ouvidos. Por fim, ainda

---

<sup>94</sup> Sem contar as horas destinadas à preparação das aulas – que costumam tomar mais tempo do que as são efetivamente trabalhadas em sala. Além da elaboração/correção de atividades de verificação da aprendizagem.

sobre a infraestrutura, a biblioteca foi mais bem avaliada pelos docentes, mas os entrevistados apontaram a necessidade de ampliação do acervo.

Outro aspecto importante no que diz respeito às condições de trabalho é o relacionado à saúde do trabalhador. Observou-se que as políticas de atenção à saúde dos servidores estão longe de alcançar a totalidade do público investigado. O exame médico periódico não foi realizado por 34% dos entrevistados e 35,9% não recebem o auxílio de saúde suplementar.

No último bloco os docentes foram inquiridos sobre a participação sindical e associativa. Os dados mostram que as organizações sindicais alcançaram cerca de um terço dos professores nas IFES interiorizadas. O percentual de docentes que participam de outras formas associativas é de 15,7%. Considerando as diferentes formas de associação, a taxa de associativismo geral dos docentes não chega a decepcionar e pode indicar que o grupo investigado tem simpatia por determinadas formas coletivas de atuação.

O propósito deste estudo foi o de coletar informações visando compor um quadro panorâmico sobre a situação dos docentes nas IFES recentemente ampliadas/criadas. Dada as características da pesquisa realizada, a qual se pautou por uma abordagem quantitativa, priorizou-se os aspectos descritivos das variáveis que foram pré-definidas. Os dados aqui utilizados podem servir como ponto de partida para um posterior aprofundamento em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 41, n.º 143, maio/ago., 2011.

ANDES-SN. **ANDES-SN 30 Anos**: sindicato de base, democrático e de luta. ANDES-SN, Brasília, 2011.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Rio Grande do Sul, RS: Zouk, 2007.

DURHAN, E. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo, NUPES/USP, 2003.



GOMES, D. C.; GRACIOLLI, E.; BARBOSA E SILVA, L.; TRÓPIA, P.; SÓRIA, S. **Perfil dos Delegados do 30º Congresso do ANDES-SN**. Uberlândia, FUNDAJ/UFU, 2011.

GOMES, D. C.; SILVA, L. B.; SORIA, S. Condições e relações de trabalho no serviço público: o caso do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, vol.20, n.42, 2012.

GOMES, D. C.; SORIA, S.; TROPIA, P.; BARBOSA E SILVA, L.; GRACIOLLI, E. **Condições de trabalho, perfil político-ideológico e ação sindical dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior**: relatório da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, FUNDAJ/UFU/CNPq, 2013.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego**: suplemento. Rio de Janeiro, IBGE, abril de 1996. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/supme/default.shtm>>. Acesso em: 20 set. 2012.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, MEC/INEP, 2003.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, MEC/INEP, 2010.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: *Anais do VII Seminário Redestrado, Buenos Aires*, 3-5 de julho de 2008.

MEC. **REUNI**: reestruturação e expansão das universidades federais, diretrizes gerais. Brasília, MEC, 2007.

MPOG. **Boletim Estatístico de Pessoal**. Brasília, SRH/MPOG, 2003.

MPOG. **Boletim Estatístico de Pessoal**. Brasília, SRH/MPOG, 2011.

NOGUEIRA, A. M. Emergência e crise do Novo Sindicalismo no setor público brasileiro. In: RODRIGUES, I. J. **Novo Sindicalismo**. Vozes, 1999.

SAES, D. A. M. Classe Média e Escola Capitalista. **Revista Crítica Marxista**. vol. 1, n. 21, 2005.

SANTOS, C. M. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: a questão da dependência. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, vol. 10, n.º 37, out./dez., 2002.

SBQ. *Boletim Eletrônico*. **Sociedade Brasileira de Química**. n.º 1008, 2011. Disponível em <<http://boletim.s bq.org.br/noticias/n338.php>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo, Xamã, 2009.



SCHWARTZMAN, S. **Estatísticas e identidades**. *Jornal do Brasil*, 07/05/1998. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/identid.htm>>. Acesso em 01 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Legitimidade, controvérsia e traduções em estatísticas públicas**. 1996. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/estpub.htm>> Acesso em 01 jul. 2012.



## Capítulo 3

# A INCLUSÃO DO INTERIOR NORDESTINO NO ENSINO SUPERIOR

## Artigo 7: A Expansão da Educação Superior no Brasil: como Anda o Processo de Inclusão no Centro Acadêmico do Agreste em Pernambuco<sup>95</sup>

---

Ianara Alves de Almeida<sup>96</sup>

Cátia Wanderley Lubambo<sup>97</sup>

### Resumo

Este artigo traz como temática central a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior em meio ao processo de expansão e interiorização das universidades públicas federais que vem sendo desenvolvido pelo Governo brasileiro. O estudo toma como universo de referência as ações de inclusão educacional desenvolvidas no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE, no que diz respeito ao exame dos espaços físicos, com o objetivo de identificar a implementação das políticas inclusivas inseridas na educação brasileira. Caracterizada por uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, a análise dos dados, para esta investigação, se deu através de análise documental, bibliográfica e de campo. Embora a política de expansão e interiorização da educação superior objetive, entre outras coisas, democratizar e promover a inclusão

---

<sup>95</sup> Este artigo traz alguns resultados da pesquisa realizada em 2013, com vistas à elaboração da dissertação de mestrado intitulada: “UM DESAFIO ENTRE O REAL E O IDEAL: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste”, de Ianara Alves de Almeida sob a orientação de Cátia Wanderley Lubambo, defendida em fevereiro de 2014.

<sup>96</sup> Mestre pelo Programa de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e servidora técnico-administrativa no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE

<sup>97</sup> Pesquisadora Titular na Fundaj e Docente Permanente do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da UFPE.

social, este estudo revela existir um descompasso entre este processo e as efetivas ações necessárias à promoção da inclusão educacional de uma parcela da população historicamente excluída dos sistemas de ensino do país – a pessoa com deficiência.

**Palavras-chave:** Interiorização do ensino superior. Inclusão educacional. Acessibilidade.

## INTRODUÇÃO

A educação superior compreendida como um bem público constitui-se como um instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país. Tal preceito tem fundamentado a definição de políticas públicas da educação superior brasileira e seu reconhecimento mobilizado os movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior pública e gratuita. A elitização do acesso à educação superior passa então a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social. Dessa forma, a ampliação das oportunidades de acesso a este nível de ensino torna-se um meio de superação dessa situação discriminatória (BRASIL, 2012).

A expansão e interiorização do ensino superior público no Brasil representa, para um número importante de pessoas de segmentos sociais que sempre estiveram à margem dos sistemas educacionais brasileiros, possibilidade de acesso a esse nível de ensino. Esta realidade, mais do que a simples transformação quantitativa da população universitária, desafia as instituições de ensino superior (IFEs) a alcançarem dados qualitativos que deem conta dessa demanda.

Ademais, a nova configuração social resultante, sobretudo, da globalização e dos avanços tecnológicos, promoveu uma aceleração na difusão e no acesso à informação, repercutindo fortemente no mundo do trabalho e provocando sensível aumento da demanda social de educação, o que, por sua vez, acaba por influenciar na definição das políticas educativas. Esse intenso processo de transformações tecnológicas, científicas, econômicas, políticas e culturais resultou numa valorização da educação escolar e favoreceu o surgimento de uma ‘nova’ sociedade, caracterizada por um modelo de produção e desenvolvimento que tem como centralidade o conhecimento e a educação (LIBÂNEO, 2005).

Dessa forma, a educação conquista um lugar de destaque no cenário nacional, especialmente a partir dos anos 1990, quando do fortalecimento de posições políticas favoráveis à garantia de educação para todos, influenciadas pelas resoluções da

Conferência de Jomtien em 1990<sup>98</sup>, que teve como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos (PLETSCH, 2006).

Nesse cenário, a educação inclusiva adquiriu maior visibilidade, e uma discussão mais específica se desenvolve na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha em 1994 (Declaração de Salamanca). O objetivo da Conferência era definir princípios políticos e práticos para o atendimento da necessidade educacional especial (NEE), trazendo para o campo da educação comum questões restritas ao espaço da educação especial.

Em consonância com os principais marcos mundiais, a Constituição de 1988, dá os primeiros passos em direção à educação inclusiva, quando estabelece no art. 208 que a oferta do atendimento educacional especializado deve acontecer, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dedica particular atenção às questões específicas das pessoas com deficiência, tornando-se um marco das discussões sobre educação especial e inclusiva e um ponto de partida para o debate e a construção de políticas educacionais que possibilitam a criação de sistemas educacionais inclusivos no país.

A heterogeneidade que a partir das políticas de expansão, interiorização e inclusão educacional passa a compor o público universitário e os fenômenos sociais dela advindos representa um campo de análise ainda pouco explorado no Brasil. Considerando o contexto nacional favorável à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, resultante da aprovação de leis e decretos que garantem esse processo, várias questões podem ser levantadas, dentre elas é pertinente problematizar em que medida a implementação de políticas de expansão e interiorização da educação superior têm sido capazes de favorecer (democratizar) a efetiva inclusão desse segmento da população?

Nessa direção, o foco deste artigo é o processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino superior dentro do contexto de expansão e interiorização da universidade pública brasileira. Toma-se como referência as ações de inclusão desenvolvidas no *Campus* do Agreste no que diz respeito à acessibilidade física desse ambiente universitário, comparando a oferta dos espaços físicos existentes com as

---

<sup>98</sup> Em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de 155 países, 33 organizações internacionais e 125 organizações não-governamentais.

normas técnicas e as legislações vigentes para acessibilidade em edificações públicas. Dessa forma, conhecendo as possíveis barreiras arquitetônicas ao acesso da pessoa com deficiência.

Para uma melhor apreensão da temática, a abordagem qualitativa norteia as estratégias metodológica e analítica deste artigo. A natureza exploratória caracteriza este estudo, visto que, embora a UFPE seja tradicionalmente alvo de pesquisas em diversas áreas de investigação, não se identificou a existência de estudos, voltados ao CAA, que abordem o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior sob os aspectos que este artigo se propôs a abordá-los. Este estudo também se classifica como documental e bibliográfico (MINAYO, 2008; LUDKE, 1986).

A inclusão da pessoa com deficiência na universidade vem ocorrendo de forma gradativa, mas ainda é muito incipiente. Isso se deve ao fato dessa parcela da população, historicamente, estar excluída dos direitos sociais básicos, a fatores socioeconômicos e à própria história de exclusão, peculiar à educação superior do país, com forte tendência ao elitismo, além do mito de incapacidade creditado à pessoa com deficiência (AMARAL, 1998; SASSAKI, 2006; WERNECK, 2009).

Dessa forma, refletir sobre expansão e interiorização no contexto universitário se justifica, primeiramente, na compreensão de que a necessidade de se atingir uma educação de qualidade para todos, com base na democratização do ensino público capaz de promover a diminuição da situação de desigualdade social e regional, não deve limitar-se à garantia legal de matrícula da população. A oferta de oportunidade educacional a todos os alunos precisa vir acompanhada da preocupação em assegurar a estes as condições mínimas de permanecer na escola, com desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Em segundo, por entender que a inclusão educacional é uma ação política, cultural, social e pedagógica. Envolve o estudo das práticas sociais enquanto espaço de inclusão, mediada pela educação, ampliando as políticas públicas para a democratização dos espaços acadêmicos. Sua relevância se justifica na compreensão de que o processo em curso demanda significativas mudanças no sistema de ensino brasileiro, não apenas estruturais, mas também nos aspectos conceituais, nas práticas pedagógicas e nas políticas, para que estas tornem-se efetivas respostas do governo às demandas sociais, contribuindo para a melhor qualidade de vida coletiva.

## **Caruaru, Berço da Interiorização no Agreste Pernambucano**

Conforme o MEC, os objetivos gerais do programa de expansão da educação superior, tecnológica e profissional são: ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando o acesso às vagas dessas instituições; fomentar o desenvolvimento regional, promovendo a formação de profissionais qualificados, estimulando a permanência desses profissionais no interior do Brasil, além de potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas públicas na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais existentes no país (BRASIL, 2012).

Nesses termos, o Agreste Pernambucano congrega, em suas características sociais e econômicas, alguns dos critérios estabelecidos pelo programa de expansão da rede federal de ensino seja na dimensão social, geográfica ou de desenvolvimento. Formado pela união de 71 municípios distribuídos em seis microrregiões, representa 24,7% do território pernambucano, estendendo-se por uma área aproximada de 24.400 km<sup>2</sup>, inserida entre a Zona da Mata e o Sertão e conta com um quarto da população do Estado, cerca de 1.800.000 habitantes (IBGE, 2010).

O Centro Acadêmico do Agreste, inaugurado em março de 2006 pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)] contempla a dimensão geográfica do programa de expansão na medida em que universaliza o atendimento às mesorregiões brasileiras e aos municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais. Instalado na cidade de Caruaru, distante cerca de 130 km da capital Recife, o *Campus* do Agreste responde a uma necessidade da região que há muito se ressentia da falta de educação superior especializada e gratuita.

Considerada a cidade mais populosa do interior do Estado, Caruaru ocupa o 4º lugar entre os municípios mais populosos de Pernambuco com 314.912 habitantes, segundo o último censo nacional (IBGE, 2010), além de ser, reconhecidamente, um importante centro de convergência econômica no Estado. Conhecida internacionalmente como o maior centro de artes figurativas da América Latina, título concedido pela UNESCO, é o 7º município de Pernambuco com maior Produto Interno Bruto (PIB), cerca de R\$ 3.003.634.000,00 (IBGE, 2010).

Inserida numa região com cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção, arte figurativa e da agroindústria, com conexões rodoviárias leste/oeste, que vão da Região Metropolitana do Recife ao Sertão Pernambucano, e norte/sul, da Paraíba a Alagoas, a cidade de Caruaru é o principal centro de serviços e negócios e de distribuição de mercadorias da região (Mapa 1). Dessa forma, a universidade através do CAA, contempla outro critério do processo de interiorização e expansão das universidades públicas federais, no que se refere à dimensão desenvolvimento, por fazer-se presente em um município com arranjo produtivo local (APL) bem identificado e entorno de grandes investimentos.



**Mapa 1** - Mapa rodoviário de Pernambuco, indicando o trajeto das rodovias federais que dão acesso a Caruaru pelo Estado

Fonte: Associação Comercial e Empresarial de Caruaru (ACIC).

Contudo, o Agreste Pernambucano é marcado também por desigualdade socioeconômica no desenvolvimento de seu território: ao norte da região há uma realidade econômica e social próspera, enquanto que ao sul há uma grave situação de pobreza. É no Agreste que se encontram oito, dos dez municípios, com piores índices de desenvolvimento humano municipal (IDHM) do Estado de Pernambuco (ATLAS, 2013), evidenciando a necessária ampliação de ações comprometidas com a redução da dívida social com a população dessa região, o que compreende, sem dúvida, ações no sentido de possibilitar o acesso de crianças, jovens e adultos à educação pública de qualidade em todos os níveis e modalidades.

O processo de interiorização das universidades públicas federais tornou-se efetivo, sobretudo, com a criação, em 2003, do Programa de Expansão, Fase I, das Universidades Federais, e em 2007, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº. 6.096/2007. O programa tinha como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Ressalta-se ainda, que o Reuni reflete a tentativa do governo de atender às reivindicações e anseios de ampliação de oferta de vagas no ensino superior federal, manifestadas por diversas entidades da sociedade civil. Dentre as quais destacam-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio da Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior; o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra); além da União Nacional dos Estudantes (UNE) (BRASIL, 2012).

Dessa forma, a partir da adesão ao Reuni a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), assim como as demais instituições federais de ensino (IFEs), elaborou plano institucional de ações. Em seu Plano de Ação institucional, a UFPE apresentava o Projeto de Interiorização da UFPE, como marco das prioridades estratégicas da instituição, preocupada com o acesso dos jovens do interior do estado ao ensino superior gratuito e de qualidade, configurando-se num esforço de promover a inclusão social, além do Projeto REUNI-UFPE com os seguintes objetivos:

[...] (a) ampliação da oferta de educação superior pública, através (a.1) de aumento de vaga de ingresso, especialmente no período noturno; (a.2) da redução das taxas de evasão; (a.3) da ocupação de vagas ociosas; (b) reestruturação acadêmico-curricular, através (b.1) da revisão da estrutura acadêmica; e (b.2) de reorganização dos cursos de graduação; (c) renovação pedagógica por meio (c.1) da articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; (c.2) da atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; e (c.3) programas de capacitação pedagógica; (d) mobilidade intra e interinstitucional; (e) compromisso social, através de (e.1) políticas de inclusão; (e.2) programas de assistência estudantil; (e.3) políticas de extensão universitária e (f)



suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, com maior articulação da graduação com a pós-graduação (UFPE, 2011).

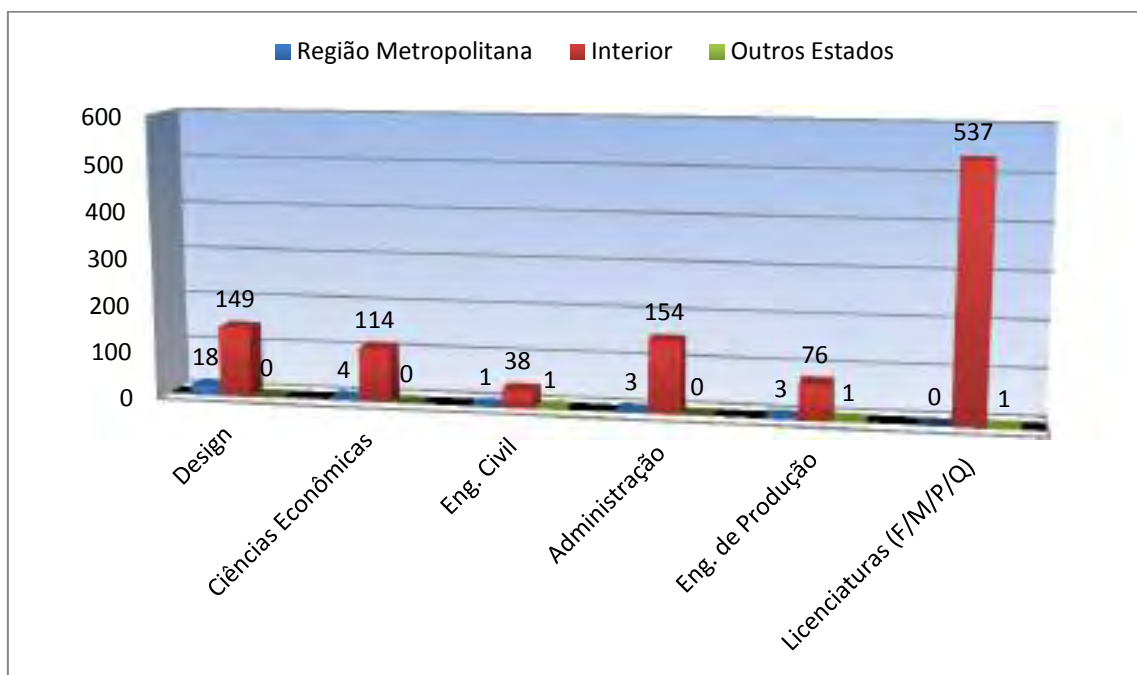
De acordo com o relatório de análise sobre a expansão das universidades federais no período de 2003 até o final de 2011, o número de municípios brasileiros atendidos por IFES passou de 114 para 237 e foram criadas, desde o início da expansão, 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*, possibilitando a ampliação das vagas e a criação de novos cursos de graduação (BRASIL, 2010). É nesse contexto que nasce o Centro Acadêmico do Agreste.

### **A Criação do Centro Acadêmico do Agreste**

A interiorização do ensino superior federal representa a democratização do acesso, especialmente, para a população que vive fora dos grandes centros urbanos. A presença da UFPE no Agreste pernambucano atende não apenas aos habitantes do município onde o *campus* instalou-se, mas também aos habitantes das cidades circunvizinhas. Inseridas em municípios polos de mesorregiões, como é o caso de Caruaru, essas unidades de ensino possibilitam aos estudantes do interior do Estado cursar a educação superior em uma universidade federal sem a obrigatoriedade de sair de suas cidades em direção aos grandes centros urbanos.

Essa assertiva pode ser observada no gráfico a seguir que mostra a origem dos estudantes do Centro Acadêmico do Agreste, em sua maioria, oriundos do interior do Estado. Este gráfico apresenta o número de ingressantes nos cursos de graduação do CAA nos períodos letivos 2013.1 e 2013.2.





**Gráfico 1** – Distribuição do número de alunos ingressos no CAA por região (períodos 2013.1 e 2013.2)

Fonte: montado a partir de informações do setor de Escolaridade do CAA.

Nota: Licenciaturas F/M/P/Q – Física/Matemática/Pedagogia/Química.

O CAA, como parte desse processo de expansão e interiorização das universidades federais, foi criado pela Resolução nº 03/2005 com caráter multidisciplinar, vinculado ao sistema de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo de 2006, em instalações provisórias no Polo Comercial de Caruaru, com previsão de 580 vagas distribuídas entre cinco cursos vinculados as áreas de: Gestão, Design, Formação Docente e Tecnologia.

Sete anos depois, instalado numa área total de 12 hectares, o CAA (fotografia 1) no segundo semestre letivo de 2013, contava com 3.865 alunos vinculados e distribuídos em dez cursos de graduação, além de possuir um programa de pós-graduação *lato sensu* em Tecnologia em Design de Moda, e quatro programas *strictu sensu* a nível de mestrado nas áreas de Economia, Educação Contemporânea, Engenharia Civil e Ambiental e Engenharia de Produção.



**Fotografia 1** - Vista aérea do Centro Acadêmico do Agreste em construção no seu espaço definitivo.  
Fonte: [www.ufpe.br/caa/index](http://www.ufpe.br/caa/index).

A implantação de novas universidades, novos *campi* universitários, além do incremento no número de alunos atendidos pelas instituições públicas federais, certamente contribui para a configuração de uma nova realidade da educação superior no país. Alicerçado em princípios como a democratização e a inclusão, o programa de expansão e interiorização das IFES, traz, para além da possibilidade de acesso, contribuição para o desenvolvimento das regiões onde essas unidades de ensino estão inseridas, visto que, além do ensino desenvolvem atividades de pesquisa e extensão, contribuindo no processo de diminuição das assimetrias regionais existentes no país (BRASIL, 2012).

Políticas públicas que visam promover o crescimento do acesso e a democratização do ensino universitário, todavia, pressupõem medidas de inclusão que contemplem todos os segmentos da sociedade. No Brasil, tais políticas desenvolvem-se dentro de um contexto de mudanças mais amplas que vêm acontecendo nos sistemas de ensino do país, especialmente a partir da década de 1990, uma vez que o Brasil torna-se signatário de documentos internacionais sobre inclusão educacional que passaram a influenciar as políticas e programas brasileiros no campo da educação.

Nessa direção, sem a pretensão de esgotar a revisão da literatura sobre o tema, entende-se a necessidade de um desenvolvimento teórico que possibilite subsidiar o

debate e análise destas políticas inseridas na educação superior, sobretudo, nas últimas décadas.

### **Educação como Política Pública**

De acordo com Gisi (2003), no contexto da luta pela democracia política brasileira, ocorrida na década de 1980, as políticas públicas ganham maior visibilidade e os estudos e pesquisas neste campo se intensificam, sobretudo, no campo da Sociologia e da Ciência Política. Passa, progressivamente, a constituir-se em objeto de estudo de diferentes áreas voltadas para as questões sociais, entre as quais a educação. Para a autora, a análise da política educacional no contexto das políticas públicas é fundamental, particularmente na nova conjuntura, na qual a sua reforma é parte de um conjunto de outras reformas, em especial as que referem à área social. Assim, ela indica a necessidade de inseri-las no contexto das mudanças que vêm acontecendo no contexto mundial, de modo a identificar os impactos destas transformações na sua formulação e na sua implantação (GISI, 2003).

Numa perspectiva mais operacional, as políticas públicas podem ser entendidas como “um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social” (SARAVIA, 2006, p.29). Ou seja, “nas decisões políticas estão incluídas as não decisões, portanto, trata do fazer e do nada fazer” (ARCOVERDE, 2012, p. 19), resultantes de um processo de luta individual ou coletiva, da relação mútua entre interesses distintos em um contexto político, social e econômico, próprio de cada sociedade em determinado tempo e espaço.

Para Azevedo (2004, p. 5), “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, seu principal referente”. A autora afirma que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou até desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar, e que este é um importante fato a ser considerado nas análises das políticas, visto que “as novas configurações sociais não surgem do abstrato, pois são fruto da ação humana e, como tal, tem história socialmente construída” (p. xiii). Significa dizer que são construídas

pelos valores, símbolos, normas e pelas representações sociais que integram o universo cultural de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004).

Conforme argumenta Rua (1997, p. 232), a noção da dimensão pública da política “é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incide, mas pelo seu caráter imperativo. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público” e envolve diversas ações estratégicas para implementar as decisões tomadas.

É possível, também, identificar várias etapas em um processo de políticas públicas, quais sejam: inclusão da necessidade social na agenda do poder público; o momento da elaboração; a formulação; implementação; execução; acompanhamento e avaliação (SARAVIA, 2006).

Todas as etapas são importantes e se completam; no entanto, estudos sobre implementação são considerados um grande avanço na análise de políticas. Conforme Saraiva (2006) a implementação é constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política. Ou seja, “diz respeito às ações necessárias para que uma política saia do papel e funcione efetivamente” (RUA, 2006, p. 252). A autora ainda chama atenção para a importância do acompanhamento do processo de implementação, quando é possível identificar o que deu certo ou errado entre a formulação e o resultado, especialmente se uma política envolve diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) ou diferentes regiões de um mesmo país, tendo em vista que o processo torna-se mais complexo e difícil de ser controlado.

No Brasil, as políticas públicas de inclusão educacional, voltadas para a pessoa com deficiência, são um exemplo clássico do que observa a autora. Objetivando a transformação do sistema regular de ensino brasileiro em um sistema de ensino inclusivo, a implementação de tais políticas inclui as diferentes esferas administrativas (federal, estadual e municipal) e sua prática ocorrerá, inegavelmente, em um contexto de diferenças regionais que encerram, entre outras coisas, o aspecto cultural, ideológico, os valores e as relações de poder vigentes em um determinado tempo e espaço.

Conforme argumenta Laplane (2006, p.711), “política e prática estão imersas num contexto que, a cada momento, redefine as relações entre elas”, e por esse motivo as dimensões política e prática não devem ser concebidas separadamente.

Importante destacar que as transformações pelas quais tem passado a sociedade moderna, especialmente nas últimas décadas, demandam uma forte valorização da educação. O intenso processo de transformações técnico-científicas, econômicas, sociais, culturais e políticas ocorridas nas sociedades contemporâneas favorece o surgimento de uma nova sociedade, a sociedade do conhecimento (LIBÂNEO, 2005).

Segundo afirma Libâneo (2005), essa “nova” sociedade caracteriza-se por um novo modelo de produção e desenvolvimento e tem como centralidade o conhecimento e a educação. Para o autor,

Essa centralidade ocorre porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado (LIBÂNEO, 2006, p. 110).

Nesse contexto, emerge uma sociedade caracterizada por extremas mudanças nos processos e no mercado de trabalho, as quais favorecem o aumento do individualismo, competitividade e consumismo, além do afrouxamento dos laços de solidariedade social (LAPLANE, 2006, p. 709).

É justamente nesse contexto que surge a educação inclusiva como política social que, embora seja uma prática recente em nossa sociedade, é um tema em destaque nas políticas educacionais em todo mundo. Implica a necessidade de políticas públicas que tenham como objetivo a modificação do sistema educativo, sua reorganização estrutural, organizacional e metodológica de funcionamento, tendo a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum. Essa mudança de concepção baseia-se na crença de que tais mudanças poderão responder às necessidades educativas e beneficiar todos os alunos, independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência (BRUNO, 2006).

Conforme a Constituição Federal de 1988, as políticas sociais devem prover aos cidadãos: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência, proteção à maternidade e à infância e assistência ao desamparado. As políticas educacionais são, portanto, matéria de interesse das políticas sociais.

No caso específico da educação como prática social, as palavras de Azevedo (2004) expressam bem os graves problemas que continuam a cercar a educação brasileira, ao afirmar que “ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridos pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população” (AZEVEDO, 2004, p. vii).

Nesse sentido, é pertinente destacar alguns aspectos históricos recentes, envolvendo a educação brasileira e que, de alguma forma, deram os contornos a esse novo cenário da educação contemporânea.

Na década de 1980, com o restabelecimento do sistema democrático no país e a realização de eleições para prefeitos e governadores, observa-se mudança em relação ao sentido da democracia no debate sobre a educação (MARQUES, 2006, p. 510), uma vez que a centralização extrema, nas definições de políticas públicas, existente no período autoritário, foi dando lugar a processos de participação civil no planejamento dessas políticas educacionais, graças à organização obtida pela sociedade.

Libâneo (2005) afirma que as reformas educativas originam-se das necessidades e exigências nascidas a partir da reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas e devem ser compreendidas dentro desse quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Nesse sentido, o autor descreve, de forma sucinta, alguns acontecimentos recentes na história brasileira que, de certo modo, deram os contornos a esse novo cenário da educação contemporânea, como se vê a seguir:

A realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, ocorrida em 1990, coincidiu com o início do governo Fernando Collor de Melo. Promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência estabeleceu, na ocasião, prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo, especialmente a universalização do ensino fundamental. Em 1992, com o afastamento de Collor, assumiu a Presidência da República Itamar Franco, cujo programa educacional elaborado com a participação de educadores de todo o país, em 1993, foi considerado no documento Plano Decenal de Educação para Todos. O governo Fernando Henrique Cardoso, após sua posse em 1995, estabeleceu algumas outras metas pontuais: descentralização da administração das verbas federais,

elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras (LIBÂNEO, 2005).

Ocorre, então, a elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, cujo capítulo V é inteiramente dedicado à educação especial, definindo a educação especial como modalidade de educação escolar, cuja oferta deve ser preferencialmente na rede regular (art. 58), mantendo o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados “sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns”.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 2001, no capítulo que trata da educação especial, aponta a necessidade de uma política vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios como condição de assegurar os direitos das pessoas especiais à educação. Tal política abrange o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem incluídos na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos, através da adequação do espaço escolar e seus equipamentos e materiais pedagógicos, quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos.

As Diretrizes para a Educação Especial formuladas em 2001 tiveram como base para a sua elaboração o PNE e como fonte de inspiração filosófica a Declaração de Salamanca (1994). Laplane (2006, p. 705) afirma que a Declaração de Salamanca impulsionou a difusão do termo “inclusão”, no entanto, na análise da autora alguns aspectos da Declaração revelam “a persistência da visão ingênua que atribui à educação o poder de mudar, sozinha, a sociedade”. Essa característica é identificada, por exemplo, na definição de inclusão apresentada no texto da Declaração: “[...] a garantia de todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por reações de acolhimento à diversidade humana [...]”. Na visão da autora a expressão - *deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana* - apaga a complexa orientação que rege as relações sociais e que envolvem fatores econômicos, políticos, culturais, étnicos, religiosos entre outros.

Essa posição é reforçada por Azevedo (2004):

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói e que se realiza por meio da ação do Estado.

[...] para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Nesse sentido é importante que a legislação e as políticas públicas de educação inclusiva cheguem à sociedade, não como imposição, mas como processo de sensibilização, educação e prática transformadora. No entanto, Libâneo (2005) chama a atenção para o fato de que tais políticas e diretrizes, com raras exceções, não têm sido capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas. Para o autor, as reformas educativas vêm ocorrendo em um quadro de ambivalências e contradições que provoca desconfiança, reservas e, às vezes, ceticismo quanto ao grau de efetividade que pretendem. Esse fato deve-se, certamente, às características do modelo de desenvolvimento econômico adotado, de orientação economicista e tecnocrata, em que as implicações sociais e humanas ficam em segundo plano (LIBÂNEO, 2005).

Laplane (2006) corrobora esse pensamento, destacando que:

[...] as dificuldades que se apresentam na implementação dessas políticas somente podem ser compreendidas a partir da consideração da dinâmica social na qual estão inseridas. O exame da política de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é particularmente interessante, porque, neste caso, as diferenças entre indivíduos e grupos entram em conflito imediato com os modos de funcionamento do sistema escolar, evidenciando as tensões que perpassam o campo da educação (LAPLANE, 2006, p. 697).

Portanto, no entender de Laplane (2006), a dinâmica social mais ampla é que condiciona a implementação de políticas públicas, adicionando ainda que o funcionamento dos sistemas de educação revela a tendência excludente dessa mesma dinâmica.

O processo de inclusão, exatamente por ser diferente da já tradicional prática de integração, desafia todos os sistemas educacionais, públicos e particulares, e todas as modalidades (SASSAKI, 2005, p. 123), visto que não se trata apenas de uma ação pedagógica, mas política, cultural e social.



## Políticas e Legislação Vigentes de Educação Inclusiva no Ensino Superior

O aprofundamento das relações entre as sociedades e as economias, intensificado, sobretudo, com a chamada globalização<sup>99</sup>, leva adiante um revolucionário quadro de desenvolvimento científico-tecnológico que atinge desde o processo produtivo até o cotidiano das pessoas e os ambientes domésticos. Dentre as alterações econômicas e sociais que passaram a comandar a agenda dos dirigentes de órgãos públicos, empresários, técnicos e cientistas, Trigueiro (1999) destaca: o surgimento de novos atores e de novas relações entre as organizações e grupos mais consolidados e os emergentes; novos padrões de acumulação e de distribuição de riqueza gerada; redefinição do Estado e ressignificação do público e do privado.

Nesse contexto, segundo o pensamento de Trigueiro (1999),

[...] a universidade é instada a mudar processos, rotinas e estruturas e a ajustar-se as novas demandas e pressões cada vez mais fortes, por parte da sociedade, seja no lado do ensino – mediante demandas cada vez maiores por acesso às universidades e cursos superiores – seja no lado da pesquisa, por meio da busca crescente pela produção de novos conhecimentos, capazes de oferecer ganhos de produtividade ou vantagens comparativas aos seus detentores, ou de atender a necessidades básicas e inadiáveis, como aquelas ligadas à saúde, à alimentação e à educação, em geral (TRIGUEIRO, 1999, p. 15).

Corroborando este pensamento, Gisi (2003, p. 91) afirma que o conhecimento assume maior importância para o sistema produtivo e como consequência a universidade passa a ser influenciada por mudanças externas que modificam as formas pelas quais as universidades vinham desenvolvendo suas funções primordiais. “O que se pretende, em última instância, é mais a formação profissional que atenda aos requisitos das transformações econômicas do que a formação para a construção da cidadania”.

Paralelamente a este cenário, emerge, em nível mundial, o conceito de sociedade inclusiva. E nesse processo histórico, “fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem,

---

<sup>99</sup> A globalização, segundo Trigueiro (1999), não deve ser entendida apenas como um efeito de integração de mercados, dentro de um enfoque puramente econômico, consiste no aumento das possibilidades da comunicação no campo científico-tecnológico, da circulação de ideias, da cultura de um modo geral e das relações políticas, que, em última instância, estruturam e condicionam os demais processos de articulação entre as sociedades, os Estados Nacionais e as economias (TRIGUEIRO, 1999, p. 21).

também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2013), responsáveis por gerar exclusão nos espaços escolares.

No que concerne às políticas públicas de acesso e permanência do estudante com deficiência no ensino superior, ainda que seja uma discussão recente em nosso país, tais questões são, cada vez mais, objeto de estudo de pesquisadores e alvo das investigações estatísticas de órgãos oficiais, a exemplo do INEP e do IBGE, que comprovam um aumento sistemático no número de matrícula de estudantes deficientes nas instituições de ensino superior (IES).

Esse aumento deve-se às ações de inclusão que são desenvolvidas na educação básica, que têm reflexos no fluxo de alunos com deficiência para a educação superior. Em 1998, o Censo da Educação Básica – MEC/INEP registrou 337.326 matrículas de estudantes com deficiência, dentre as quais, 13% em classes comuns do ensino regular. Em 2012, este número subiu para 820.433 matrículas, das quais, 76% em classes comuns do ensino regular, representando crescimento de 143% no número de matrícula dessa parcela da população.

Ademais, ações e programas do Governo Federal, como o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 2001 e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2005, que objetivam, respectivamente, financiar o curso de graduação de alunos em instituições particulares e conceder bolsas de estudos parciais e integrais em cursos de graduação de instituições privadas, contribuem positivamente para inserção dos grupos menos favorecidos ao ensino superior, democratizando o acesso a um número maior de estudantes.

A educação superior, ao lado da educação básica, é responsável pela formação do cidadão que será, por sua vez, responsável pelo futuro e pelo desenvolvimento do país, conforme art. 43 da LDB. Constituem-se, portanto, esteio do Estado Democrático de Direito.

Nesse sentido, a inclusão educacional deve ser preconizada em prol do princípio de igualdade. Igualdade essa, apresentada no art. 3º da Constituição Federal de 1988, sobre vários aspectos, como objetivo fundamental da República:

- Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
  - II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O que, por sua vez, compõe os fundamentos da educação inclusiva, que busca como princípio básico:

[...] a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir (PAULINO; SANTOS, 2006, p.12).

Entretanto, é preciso lembrar que o conceito de inclusão pode assumir diversos significados dentro de contextos históricos e diferentes conjunturas que lhe dão definição, configurando-se, portanto, ambíguo. Pode-se afirmar que cada sociedade irá buscar sua própria forma de definir e fazer política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas, bem como econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se (MENDES, 2006).

No que se refere a ações que buscam democratizar o acesso desse grupo historicamente excluído do sistema educacional, no âmbito da educação superior, poderíamos destacar, o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP), que é uma iniciativa do Ministério da Educação/SEESP, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo do programa é apoiar projetos de pesquisa e a formação de recursos humanos, no âmbito da pós-graduação stricto sensu, voltados à produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização. Pelo programa são disponibilizadas bolsas de mestrado e doutorado aos alunos da pós-graduação que estejam desenvolvendo projetos de pesquisa relacionados à temática.

Destaca-se, também, o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior, implementado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O objetivo do Programa é promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES, apoiando projetos que promovem acessibilidade de pessoas com deficiência a todos os espaços acadêmicos, às comunicações e aos currículos dos diferentes cursos, valorizando a diversidade e oportunizando a participação e a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2006).

Conforme o documento orientador do Programa INCLUIR:

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013).

De 2005, ano em que o Programa INCLUIR foi criado, até 2011, sua implementação se deu por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e SESu, por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos.

A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade.

Diante do que até aqui foi considerado, percebe-se que os avanços no pensamento político brasileiro, em torno da educação inclusiva, trazem para os sistemas de ensino do país o desafio de romper com paradigmas tradicionais e a universidade não poderá ficar indiferente a essa nova conjuntura. O que se pretende é o desenvolvimento

de processos educacionais mais justos e democráticos que permitam a maior inclusão de uma parcela da população historicamente excluída desse nível de ensino – a pessoa com deficiência.

Como se verá a seguir, o acesso e permanência deste estudante dentro do processo de interiorização e expansão da universidade pública enfrentam diversos tipos de barreiras, sobretudo, barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas que seriam superadas se as normas de acessibilidade voltadas a esse nível de ensino fossem cumpridas.

### **Gestão Administrativa: Acesso, Circulação e Usabilidade dos Ambientes Físicos no Campus do Agreste**

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece no seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208). E no artigo 227 dispõe sobre a criação de programas de prevenção, atendimento especializado, integração social, treinamento para o trabalho e remoção de barreiras arquitetônicas.

Os ambientes acadêmicos universitários passaram a ser alvo de uma atenção especial por parte do MEC sob o aspecto da acessibilidade, sobretudo, com a publicação da Portaria nº 1.679/1999, revogada e substituída em 2003, pela Portaria nº 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

O artigo primeiro desta Portaria determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor. Segue orientando que tais requisitos serão estabelecidos pela Secretaria de Educação Superior (SESu), com o

apoio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata da acessibilidade de pessoas com deficiências a edificações, espaços, mobiliário<sup>100</sup> e equipamentos urbanos, com vistas a um correto atendimento às pessoas com deficiência física, auditiva e visual.

De modo mais efetivo, o marco legal federal brasileiro sobre acessibilidade é a Constituição de 1988. Ainda que de forma tímida, o tema é tratado no artigo 5º quando da garantia do direito de ir e vir, estabelecendo no inciso XV que “é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” e definindo no Art. 227, parágrafo 2º que “a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

O assunto, entretanto, só foi regulamentado e mais amplamente discutido em 2000, pela Lei Federal nº 10.048, que trata do atendimento prioritário à pessoa com deficiência e da acessibilidade nos meios de transporte, inclusive incorporando penalidades ao seu descumprimento. Já a Lei nº 10.098, do mesmo ano, subdividiu o tema da acessibilidade ao meio físico, aos meios de transporte, na comunicação e informação e em ajudas técnicas. Ambas foram regulamentadas pelo Decreto nº 5.296 em dezembro de 2004.

As leis por si só não garantem o processo de inclusão social da pessoa com deficiência ou seu direito à educação e acessibilidade, visto que nem sempre é fácil, na prática, eliminar as barreiras físicas e sociais dos espaços, edificações e serviços destinados à população. Todavia representam avanços importantes em um “mundo repleto de todos parciais que precisam ser ampliados” (WERNECK, 2009, p. 25).

O Art. 2º da Lei 10.098/2000 define acessibilidade como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Considera barreiras qualquer entrave ou obstáculo que limite ou

---

<sup>100</sup> Mobiliário urbano segundo a ABNT NBR 9050 são todos os objetos, elementos e pequenas construções integrantes da paisagem urbana, de natureza utilitária ou não, implantados mediante autorização do poder público em espaços públicos e privados.

impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificando-as em seu inciso II como:

- a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

Ademais, a Convenção sobre o Direito da Pessoa com Deficiência, acolhida pelo governo brasileiro, através do Decreto Legislativo nº 186/2008, no Art. 9 que trata da acessibilidade orienta que os Países-Membros devem tomar medidas apropriadas no sentido de “desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público [...]” (RESENDE; VITAL, 2008).

É pertinente destacar que o movimento pela eliminação de barreiras arquitetônicas chama atenção para o fato de que a acessibilidade física não diz respeito só às pessoas com deficiência. De acordo com o Programa Nacional de Acessibilidade, sob coordenação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), a adequação do ambiente coletivo visa atingir a “igualdade” e “plena participação” de toda população, incluídos os grupos de pessoas formados por idosos, obesos, cardíacos, pessoas com problemas respiratórios, mulheres grávidas e todos aqueles que encontram-se com impedimentos temporários que limitam sua capacidade de deslocamento ou de acesso aos bens e serviços da comunidade (BRASIL, 2004).

Dessa forma, o escopo deste tópico é compreender as restrições de acesso, deslocamento e uso dos espaços do *Campus* do Agreste por pessoas com deficiência visual ou com baixa visão, pessoas com deficiência auditiva ou com surdez e de pessoas em cadeira de rodas (P.C.R.) ou com mobilidade reduzida (P.M.R.), seguindo como critérios para identificar possíveis problemas de acessibilidade: (i) a orientação espacial arquitetônica (como se sabe onde se está e para onde ir) a partir de suportes informativos como placas, sinais, letreiros, etc.; (ii) o deslocamento através da: observação das condições de movimento nos percursos horizontais e verticais (escadas,

corredores, rampas etc.); (iii) a comunicação ou troca de informações entre pessoas e entre pessoas e equipamentos; e (iv) sua usabilidade (é possível utilizar os equipamentos e participar das atividades fins?).

Nesses termos, este estudo mapeou a estrutura física do Centro Acadêmico do Agreste, com a finalidade de identificar o atendimento às normas técnicas e à legislação vigentes de acessibilidade em edificações públicas. Conhecendo as possíveis barreiras arquitetônicas existentes.

### *Acesso*

O CAA possui atualmente 15 blocos interligados (figura 1), onde estão abrigadas salas de aulas, salas dos professores, secretarias, setor administrativo, biblioteca, auditórios, laboratórios, diretoria, infraestrutura, escolaridade, setor de assistência estudantil, sala de atendimento psicológico, espaço destinado para funcionamento da cantina, um bloco para futura casa do estudante (a ser inaugurada), e espaço para o restaurante universitário, ainda não implementado no período da realização desse estudo.



**Figura 1** - Blocos que compõem a estrutura física do CAA.  
Fonte: Infraestrutura CAA.

Os prédios foram construídos com térreo e primeiro andar unidos por rampas. De acordo com o setor de infraestrutura do CAA, essa estrutura foi arquitetada considerando a irregularidade do terreno e também, como prevê a legislação, o aspecto da acessibilidade. Em 2009, após finalizar a construção da primeira etapa do projeto, as



atividades universitárias saíram do espaço provisório (Polo Comercial de Caruaru) e passaram a ser realizadas no *campus* definitivo. Em paralelo, continuam os trabalhos de construção das demais etapas que seguem avançando até os dias de hoje. Essa situação atípica faz com que o CAA sofra com problemas estruturais e com situações de improvisos que por vezes podem comprometer tanto as atividades acadêmicas quanto os demais serviços realizados na instituição.

Dessa forma, não é exagero afirmar que o acesso ao CAA pode ser considerado, até o momento da realização deste estudo, um dos pontos mais críticos no que tange ao aspecto da acessibilidade física. Isso porque, após o trecho pavimentado que liga a BR 104 a entrada do *Campus* do Agreste, as áreas de embarque e desembarque de passageiros, seja do transporte coletivo ou de carros particulares, não possuem pavimentação, sinalização, nem iluminação adequadas. O ponto de parada do transporte coletivo é improvisado e de difícil acesso (fotografia 2), até mesmo para quem não possui nenhum problema de mobilidade, inviabilizando o embarque e desembarque de pessoas em cadeira de rodas (P.C.R.), com mobilidade reduzida (P.M.R.) ou com deficiência visual.



**Fotografia 2** – Entrada de acesso ao CAA; ponto de parada de ônibus e estacionamento.  
 Legenda: 1. Principal acesso ao CAA; 2. Ponto de parada do transporte coletivo; 3 e 4. Estacionamento interno do CAA para veículos particulares.  
 Fonte: Ianara Almeida (2013).

A área interna do CAA destinada ao estacionamento de carros particulares tem capacidade para 70 veículos e 60 motos e possui uma vaga reservada para deficientes. A previsão de vagas em estacionamentos destinada a veículos que conduzam ou que sejam conduzidos por pessoas deficientes é estabelecida pela norma 9050 da ABNT na seguinte proporção:

**Tabela 1 – vagas em estacionamento**

Número total de vagas	Vagas reservadas
Até 10	-
De 11 a 100	1
Acima de 100	1%

Fonte: ABNT NBR 9050:2004

Tais vagas devem possuir sinalização (pictograma) horizontal e vertical; contar com espaço adicional de circulação com no mínimo 1,20m de largura, quando afastada da faixa de travessia de pedestres; estarem vinculadas à rota acessível, além de estarem localizadas de forma a evitar a circulação entre veículos (ABNT NBR 9050/2004).

Nesses termos, é possível afirmar que a vaga reservada do estacionamento no CAA não atende a todas as especificações normativas. Embora possua sinalização vertical, com indicação de vaga destinada a veículo que transporta ou que seja conduzido por pessoa deficiente, o terreno não possui pavimentação o que impossibilita o uso de sinalização horizontal demarcando o espaço reservado. Nessas condições, dificulta inclusive o acesso à rota acessível<sup>101</sup> responsável por vincular o estacionamento às áreas internas da instituição, como mostra a fotografia 3.



**Fotografia 3** - Vaga reservada para veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas deficientes. Legenda: 1. Vaga reserva; 2. Sinalização vertical/ início da rota acessível (lado direito); 3 e 4. Rota de acesso a partir do estacionamento. Fonte: Ianara Almeida (2013).

A ausência de pavimentação ou calçamento não é exclusividade da vaga reservada, constitui uma realidade comum a todo o estacionamento do CAA, como pôde ser observado anteriormente. Um problema de infraestrutura que pode ser atribuído ao fato do Centro ainda estar em construção. Entretanto, tal circunstância configura mais uma barreira de edificação que limita o acesso da pessoa com deficiência aos ambientes internos da instituição.

<sup>101</sup> É considerada rota acessível o trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. A rota acessível externa pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, rampas, etc. A rota acessível interna pode incorporar corredores, pisos, rampas, escadas, elevadores etc. (ABNT NBR 9050).

### ***Circulação***

Vencidos os desafios do acesso ao *campus* a situação melhora um pouco, visto que a circulação nas áreas de uso comum torna-se mais favorável, sobretudo, pela estruturação dos prédios que possuem interligações por rampas. Mais favorável, sim, mas não totalmente acessível. Embora um aluno com deficiência consiga circular com certa facilidade entre os prédios do *campus* e chegar aos diversos setores como as salas de aulas, biblioteca, escolaridade, entre outros, a dificuldade está na ausência de comunicação e sinalização acessível.

Significa dizer que não existe linha-guia, piso tátil direcional e de alerta criando uma rota acessível para pessoas cegas ou com baixa visão, nem sinalização de alerta entre os lances das escadas ou nos degraus (borda do piso). Soma-se a isto o fato de as rampas não possuírem inclinação adequada, o que dificulta o uso de cadeira de rodas. A existência de corrimãos em ambos os lados das escadas fixas e das rampas pode ser considerado um ponto positivo no quesito acessibilidade (fotografia 4).



**Fotografia 4** – Áreas de circulação entre os ambientes do CAA.

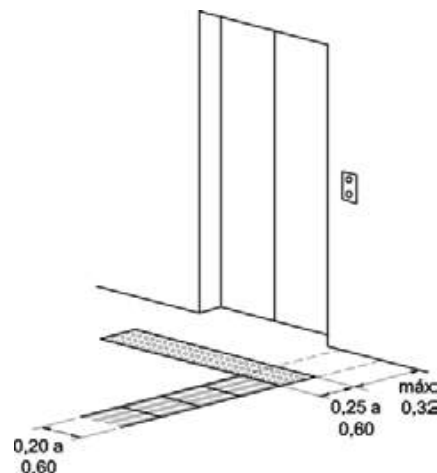
Legenda: 1. e 2. Área de circulação interna no CAA; 3. Rampas e escadas de acesso ao piso superior; 4. Patamar da rampa de acesso ao piso superior.

Fonte: Ianara Almeida (2013).

De acordo com a ABNT 5090/2004, as informações essenciais aos espaços nas edificações, no mobiliário, nos espaços e equipamentos urbanos devem ser sinalizadas de forma visual, tátil ou sonora. Podem, quanto ao tipo, ser: (i) permanente, utilizada

nas áreas e espaços cuja função já esteja definida, identificando os diferentes espaços ou elementos de um ambiente ou de uma edificação; (ii) direcional, utilizada para indicar a direção de um percurso ou a distribuição espacial dos diferentes elementos de um edifício; (iii) de emergência, utilizada para indicar as rotas de fuga e saídas de emergência das edificações, dos espaços e do ambiente urbano ou para alertar quanto a um perigo iminente; e (iv) temporária, utilizada para indicar informações provisórias ou que podem ser alteradas periodicamente. Dessa forma, o fato de o Centro ainda estar em construção não deve servir de justificativa à ausência de sinalização nos espaços em utilização.

O *Campus* do Agreste não possui elevador que possibilite o acesso ao piso superior de todos os prédios. Existe apenas um elevador em um bloco recém-construído (Bloco K) que, diferentemente dos outros blocos, possui três andares. Embora, o elevador não tenha sido totalmente liberado para o uso da comunidade acadêmica, visto que o referido prédio ainda não foi devidamente ocupado, fica o registro de que o mesmo não atende a todos os requisitos normativos de acessibilidade, conforme mostra a fotografia 5. A acessibilidade aos elevadores por pessoas com deficiência é regulamentada pela ABNT NBR 13994/2000, que reitera a necessidade de garantia de acesso através do atendimento aos requisitos das normas aplicáveis, por exemplo, entrada, rampas, áreas de giro, largura de porta, etc. Deve ainda possuir especificação precisa, clara e apropriada para os elevadores, contendo símbolos, alertas sonoros e pictogramas grandes. Tais necessidades devem cobrir a diversidade de deficiências e não devem trazer dificuldade para as pessoas não deficientes.



**Fotografia 5** – elevador (Bloco K) no CAA / ilustração: exemplo de composição de sinalização tátil de alerta e direcional junto às portas de elevadores.

Fonte: Ianara Almeida (2013); ilustração ABNT NBR 9050/2004.

As barreiras sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, culturais ou de atitudes são incapacitantes e impedem o acesso das pessoas a espaços e à informação, bem como a participação efetiva na vida acadêmica e em sociedade. Amparada em vários dispositivos legais, a promoção dos direitos das pessoas com deficiência é um aspecto central das políticas alicerçadas nos direitos humanos. Garantir acessibilidade não é apenas um dever é um princípio e uma questão de justiça (BRASIL, 2012).

### *Usabilidade*

Outro aspecto importante diz respeito à usabilidade dos espaços físicos e à participação nas atividades fins. De nada adianta o aluno deficiente conseguir chegar aos ambientes internos do CAA, circular por eles e não ter condições de participar das atividades e serviços oferecidos. Os ambientes administrativos e de uso comum dos estudantes e de toda a comunidade acadêmica do CAA considerados neste estudo são: a administração, escolaridade, biblioteca, restaurantes, salas de aulas e de professores, laboratórios, serviço de copiadora, auditórios, banheiros, secretarias, e os setores de assistência estudantil e de atendimento psicológico.

Esses ambientes foram mapeados com o objetivo de identificar as principais dificuldades que o estudante com deficiência pode enfrentar no momento de usar ou

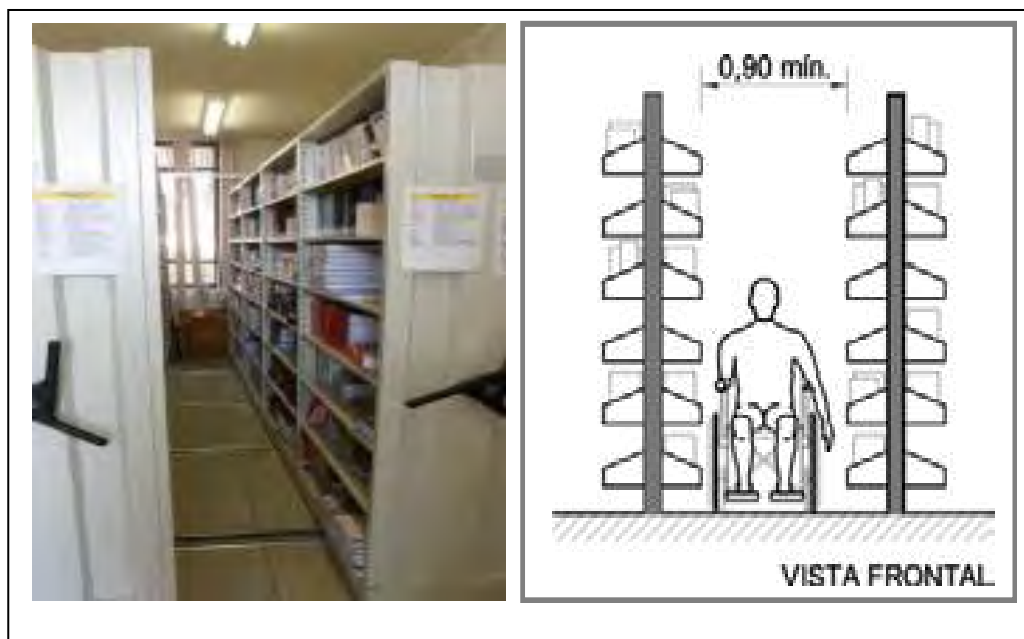
desenvolver atividades nesses setores, através da observação com base na legislação e normas existentes, como veremos a seguir:

**Administração** - Neste setor funcionam o gabinete da Direção, a secretaria do CAA, a contabilidade, o protocolo, o setor de finanças, gestão de pessoas e a coordenação administrativa. Atende, principalmente, demandas dos professores e técnico-administrativos, mas também aos estudantes, mesmo que em menor escala.

**Principais dificuldades identificadas** - A rota para chegar a essas áreas administrativas pode ser considerada acessível pelo fato do setor estar localizado no térreo de um dos prédios. A principal dificuldade, entretanto, é a falta de espaço no interior desses ambientes, o que não permite a circulação de pessoas em cadeira de rodas. Identificou-se também a ausência de sinalização tátil e visual.

**Biblioteca** – A biblioteca setorial do CAA atende alunos vinculados aos dez cursos de graduação, às cinco pós-graduações, aos professores e técnico-administrativos e funcionários terceirizados. Contudo, o principal grupo de usuários é formado pelos estudantes. Conforme informação da coordenação do setor, em 2013, havia 3.600 cadastros válidos e ativos na Biblioteca.

**Principais dificuldades identificadas** – Os desafios se iniciam nas condições de acesso à entrada principal, uma vez que a área onde foram instaladas as antenas de alarme (passagem obrigatória a todos os usuários) não dispõe de espaço suficiente para a circulação de P.C.R. Os mobiliários não possuem adequação, não atendendo às especificações normativas (salão de estudo e leitura, terminais de consulta, balcão de atendimento); ausência de sinalização tátil e direcional; ausência de recursos audiovisuais que atendam às necessidades especiais de alunos com deficiência visual ou auditiva; espaço de circulação entre estantes não atende aos padrões mínimos de acessibilidade como mostra a fotografia 6. Além disso, foi adotado para o acervo do CAA um modelo móvel de estantes. Essa escolha deve-se, especialmente, à falta de espaço que desafia o setor desde sua criação. No entanto, se por um lado o referido modelo de estante favorece o aumento da capacidade do acervo, por outro, amplia a dificuldade de acesso, uma vez que os trilhos, que permitem as estantes se moverem, impedem que pessoas em cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida circulem entre as estantes do acervo.



**Fotografia 6** – Estante de acervo / ilustração: exemplo de distância entre as estantes.  
Fonte: Ianara Almeida (2013); ilustração ABNT NBR 9050/2004.

Embora no número de usuários ativos da Biblioteca do CAA não existam alunos ou usuários que se autodeclararam com deficiência, a falta de acessibilidade é uma preocupação destacada pela gestão do setor, conforme depoimento a seguir:

Hoje a Biblioteca não tá preparada para receber [pessoas com deficiência]. É um prédio provisório. Essa preocupação a gente quer vê se inclui no próximo prédio. Apesar de ser um prédio de dois andares, eu não sei como vai ser esse acesso. Na planta do projeto inicial eu não vejo rampa nem elevadores (GESTORA DA BIBLIOTECA).

Sobre a aquisição de acervo que atenda às necessidades especiais de pessoas com deficiência (livros em braile, coleção de áudio descrição), a gestora afirmou desconhecer a existência, na UFPE, de planos para tais aquisições:

Se tem, desconheço. Todo ano que vem verba é para livros impressos. Esse ano (2013) é que tem uma destinação diferenciada, que foi para *e-books* (GESTORA DA BIBLIOTECA).

No que diz respeito às visitas do MEC à instituição, por ocasião de autorização dos cursos, a gestora afirmou:



A gente já recebeu comissão do MEC do curso de pedagogia, do curso de Design, do curso de Engenharia e recentemente [novembro/2013] recebemos do curso de Matemática. Em nenhuma visita me perguntaram sobre acessibilidade. Eles só vêm com a preocupação com o acervo, se o acervo está atendendo a bibliografia básica, a bibliografia complementar e se funciona os três expedientes. Se é online o acervo, se o aluno pode fazer suas reservas de casa ou não. Nunca fui perguntada. Todas as comissões fui eu que recebi [...] Nunca me perguntaram sobre acessibilidade (GESTORA DA BIBLIOTECA).

Nesse sentido, parece haver uma inobservância ao que preceitua a Portaria n.º 3.284 de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, quando estabelece:

§ 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:

a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;

[...]

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;

b) de adotar um **plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico** em braile e de fitas sonoras para uso didático [...]. (grifo nosso)

A ausência de um olhar mais atento às necessidades e aos direitos das pessoas com deficiência, nos diferentes ambientes sociais, pode revelar a existência de uma cultura de exclusão, evidenciada pelas posturas e decisões, sejam dos gestores das instituições públicas, sejam dos órgãos fiscalizadores destas instituições.

**Escolaridade** – Este setor é responsável, sobretudo, por atender às demandas burocráticas acadêmicas dos discentes, acumulando, inclusive, atividades que em outros Centros da UFPE são segmentadas, tais como atividades de secretaria de cursos, corpo discente, estágios, currículo e programas, entre outras. Dessa forma, os principais usuários são os mais de três mil estudantes vinculados aos cursos do CAA. Segundo a coordenação do setor, não existem dados oficiais sobre a existência/quantidade de

estudantes com deficiência nesse universo de atendimentos. Destaca, inclusive, a ausência de mecanismos institucionais para essa identificação:

O formulário que traz essa possibilidade é ainda o da inscrição no vestibular, quando eles têm que anunciar se precisam de alguma condição especial para a realização das provas do vestibular. Mas quando ingressam aqui, como estudantes, não tem nenhum formulário que traga esse espaço para o aluno se autodeclarar portador de alguma necessidade especial (GESTORA DA ESCOLARIDADE).

A gestora acredita que esse mecanismo de identificação seria importante tanto para o estudante quanto para a universidade:

Eles ficam silenciados [se referindo aos estudantes com deficiência], ficam de certo modo reclusos, porque a necessidade dele não é anunciada. Nem a própria universidade não pensou ainda como trazer esses estudantes para que eles sejam melhor atendidos. Porque no momento que ele fala que tem aquela necessidade, que tem aquela situação específica, então, a universidade poderia pensar em como atender de maneira diferenciada essas pessoas. E até hoje, até esse presente momento, nada nesse sentido foi feito, nada foi pensado. Pelo menos, aqui, em termo de Escolaridade, até esse momento, não (GESTORA DA ESCOLARIDADE).

A ausência de estratégias institucionais voltadas a atender estudantes com deficiência não é a única dificuldade do setor. O espaço físico onde funciona a Escolaridade não atende aos requisitos mínimos de acessibilidade.

**Principais dificuldades identificadas** – O vão livre da porta de entrada não atende aos padrões mínimos de acessibilidade, e o ambiente interno não dispõe de espaço suficiente para a circulação de P.C.R. Identificou-se ainda a inadequação dos mobiliários (balcão de atendimento sem altura diferenciada para o atendimento de P.C.R.), e que o ambiente também não dispõe de sinalização tátil e direcional.

**Salas de aulas** – O CAA conta com 53 salas distribuídas em 14 blocos: a menor sala tem capacidade para acomodar 23 alunos e a maior tem capacidade para 73 lugares. Conforme os parâmetros técnicos da ABNT NBR 9050/2000, nas salas de aula, quando houver mesas individuais para alunos, pelo menos 1% do total de mesas, com no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser acessível a P.C.R. Quando forem utilizadas cadeiras do tipo universitário (com prancheta acoplada), devem ser disponibilizadas mesas acessíveis a P.C.R. na proporção de pelo menos 1% do total de cadeiras, com no mínimo uma para cada duas salas.

**Principais dificuldades identificadas** – Nenhuma das salas de aulas do Centro atende às especificações normativas quanto a mesas e cadeiras acessíveis a P.C.R. Também não possuem sinalização tátil e direcional. Considera-se ponto positivo as salas de aulas não possuírem tablado, o que facilita a adaptação para cadeirantes.

**Banheiros** – O *Campus* do Agreste dispõe de sanitários masculinos e femininos tanto no térreo, como no piso superior. Em cada grupo de banheiros existente, um é destinado a pessoas em cadeiras de rodas, sendo um no banheiro feminino e outro no masculino.

**Principais dificuldades identificadas** - Os banheiros não atendem a todos os requisitos de acessibilidade previstos na norma vigente. Banheiros acessíveis devem considerar as dimensões adequadas nas áreas para transferência diagonal, lateral e perpendicular, além da área de manobra para rotação de 180°. Instalar equipamentos e utensílios sem a devida observância das dimensões e medidas apontadas nas normas não garante a acessibilidade. Além disso, identificou-se a ausência de sinalização com indicação de acessibilidade.

**Auditórios** – Atualmente existem dois auditórios no CAA. O mais antigo com capacidade para 71 pessoas e o novo com capacidade para 120 lugares. De acordo com as normas técnicas da ABNT NBR 9050/2004, os auditórios, cinemas, teatros e similares devem possuir, na área destinada ao público, espaços reservados para P.C.R. e assentos para P.M.R., devem atender algumas condições como: localização junto à rota acessível, instalados em piso plano horizontal, próximos de assento para acompanhante e estarem identificados por sinalização no local e na bilheteria (quando for o caso). A quantidade dos espaços para P.C.R. e assentos para P.M.R. deve estar de acordo com a tabela a seguir:

**Tabela 2 - Espaços para pessoa em cadeira de rodas e assentos para P.M.R.**

Capacidade total de assentos	Espaços para P.C.R.	Assento para P.M.R.
Até 25	1	1
De 26 a 50	2	1
De 51 a 100	3	1
De 101 a 200	4	1
De 201 a 500	2% do total	1%
De 501 a 1 000	10 espaços, mais 1% do que exceder 500	1%
Acima de 1 000	15 espaços, mais 0,1% do que exceder 1 000	10 assentos mais 0,1% do que exceder 1 000

Fonte: ABNT NBR 9050:2004

**Principais dificuldades identificadas** – O auditório antigo e o novo estão localizados no piso superior dos blocos C e F respectivamente. Como não existem elevadores nesses prédios, o acesso das pessoas com deficiência fica dependendo exclusivamente das rampas. Não identificou-se nos auditórios, espaços destinados a P.C.R. nem assentos reservados a P.M.R.

**Laboratórios** – O Centro conta com nove laboratórios distribuídos entre suas quatro áreas de conhecimento. São eles: laboratório de Química, laboratório de Sistemas Construtivos, laboratório de Recursos Hídricos/Geotecnia/Transporte, laboratório de Informática do Núcleo de Tecnologia, laboratório de Engenharia Ambiental (LEA), laboratório de Física, laboratório de Informática do CAA/Computação Gráfica e dois laboratórios de Design.

**Principais dificuldades identificadas** – São duas as principais barreiras que impossibilitam o uso dos laboratórios por pessoas deficientes: a falta de espaço que permita a circulação interna de P.C.R., seguida da ausência de adequação do mobiliário. O ponto considerado positivo é que mais de 50% dos laboratórios do *campus* estão instalados no térreo dos blocos, fator que, teoricamente, facilita o acesso a esses ambientes.

**Restaurantes** – São dois os restaurantes existentes no CAA. Um Restaurante/Cantina e um Restaurante Universitário. Entretanto, até o término deste artigo, apenas um atendia à comunidade acadêmica, isto porque o Restaurante Universitário foi recém-construído

e ainda está sendo equipado. Instalado no térreo, o Restaurante/Cantina em funcionamento tem capacidade para 144 lugares.

**Principais dificuldades identificadas** – Ausência de mesas acessíveis a pessoas em cadeira de rodas, conforme especificações da ABNT NBR 9050/2004, que orienta aos restaurantes possuírem pelo menos 5% do total de mesas, com no mínimo uma, acessíveis a P.C.R.; balcão de atendimento ser muito alto e sem a devida adequação, o que contraria a orientação do Art. 21 do Decreto nº 5.296/2004, ao afirmar que:

Os balcões de atendimento e as bilheterias em edificação de uso público ou de uso coletivo devem dispor de, pelo menos, uma parte da superfície acessível para atendimento às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme os padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Observa-se que a falta de adequação dos balcões de atendimento é uma barreira comum a outros setores do CAA como biblioteca, escolaridade, serviço de copiadora, entre outros, conforme exemplificado na fotografia a seguir.



**Fotografia 7** – Balcões de atendimento: Restaurante, Biblioteca e serviço de copiadora (Xerox), respectivamente.

Fonte: Ianara Almeida (2013).

**Secretarias dos Núcleos, Salas dos Professores, Assistência Social, Sala da Psicóloga e Serviço de copiadora** – Nesse grupo de ambientes, apenas a Secretaria dos Núcleos tem seu atendimento voltado especialmente para os docentes, nos outros espaços a maioria dos usuários é formada pelos alunos vinculados aos cursos do CAA. Significa dizer que a ausência de acessibilidade nesses setores atinge diretamente o público-alvo deste estudo.

**Principais dificuldades identificadas** – São setores que não dispõem de espaço suficiente para a circulação de pessoas em cadeira de rodas ou com mobilidade

reduzida. Os mobiliários não possuem adequação no sentido de acatar as especificações normativas e não há sinalização tátil e direcional.

É relevante destacar que em nenhum dos setores descritos, há pessoal qualificado ou capacitado para realizar o atendimento aos alunos com deficiência, fator imprescindível, visto que instalações adequadas e equipamentos não são suficientes para tornar um ambiente acessível e inclusivo. Há que se ter profissionais devidamente capacitados para que a qualidade do atendimento não seja comprometida.

Sasaki (2011) afirma entender que a acessibilidade hoje não é apenas uma questão arquitetônica, pois existem barreiras de vários tipos em outros contextos que não apenas no ambiente físico. Para o autor são seis os contextos que precisam eliminar barreiras com medidas efetivas de acessibilidade: a arquitetônica diz respeito à superação das barreiras ambientais físicas; acessibilidade comunicacional refere-se à comunicação interpessoal, escrita e virtual; a metodológica inclui técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária; a acessibilidade instrumental vislumbra eliminar as barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas sejam de estudo, profissionais ou de lazer e recreação; a acessibilidade programática refere-se às barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, normas e regulamentos; e, por fim, a atitudinal, que busca dirimir os preconceitos, estigmas, e discriminações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a política de expansão e interiorização do ensino superior visa resgatar uma dívida social com segmentos da população historicamente excluídos dos sistemas de ensino brasileiro, democratizando o acesso e promovendo a inclusão social, buscou-se neste estudo conhecer e analisar, à luz das normas e legislação vigentes, as ações relativas às políticas de inclusão educacional da pessoa com deficiência no ensino superior, desenvolvidas no CAA.

No que tange a dimensão política de expansão e interiorização das IFEs, é possível aferir o cumprimento do objetivo do programa de possibilitar uma maior democratização do acesso, a partir do aumento significativo (mais de 100%) do número de vagas de graduação presencial ofertadas nas universidades federais, além da criação de novas universidades e novos *campi* universitários. Nesse processo de

democratização, o contexto de interiorização do ensino superior federal do país traz oportunidade de estudos universitários a estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos (BRASIL, 2011).

Entretanto, esse estudo mostra que o estudante com deficiência continua excluído desse processo, tendo em vista o descompasso entre a expansão universitária e as ações de infraestrutura necessárias ao atendimento das suas necessidades especiais de forma a garantir seu acesso e permanência nas IFEs.

O MEC e a SESu vêm desenvolvendo, nos últimos anos, ações de democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos. Essas ações beneficiam também a inclusão educacional das pessoas com deficiência, a exemplo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR).

Conclui-se, dessa forma, que o acesso das pessoas com deficiência à universidade tem sido garantido por avanços importantes na legislação brasileira. No entanto, a permanência deste estudante, com qualidade e aproveitamento, enfrenta diversos tipos de barreiras, sobretudo, barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas que seriam superadas se as normas de acessibilidade voltadas a esse nível de ensino fossem cumpridas. Nesse sentido, o desafio atual é estabelecer ações que favoreçam essa inclusão.

O que se pôde depreender, a partir deste estudo, foi a ausência de ações efetivas capazes de promover um ambiente acadêmico favorável ao acesso e permanência, com êxito, do estudante com deficiência no *Campus do Agreste*.

Da forma como hoje se apresenta, o meio físico do CAA constitui uma barreira ao bom desempenho acadêmico do aluno com deficiência, mesmo que esse aluno tenha comprovadamente qualidades intelectuais, e tenha cumprido todas as prerrogativas para ter acesso ao ensino superior.

Este estudo sugere um acompanhamento mais criterioso da execução das obras do CAA, no sentido de buscar assessoria técnica adequada para que os projetos e obras em andamento atendam aos principais requisitos legais e normativos de acessibilidade (Lei nº 10.098/2000; ABNT NBR nº 9050/2004), ao mesmo tempo em que sejam realizadas melhorias e adequações nos ambientes já construídos. Entende-se que a falta

de recursos não pode ser apontada como justificativa para a não realização dessas melhorias, uma vez que o Programa INCLUIR foi criado nessa perspectiva, de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais devem responder pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica.

Consolidar políticas institucionais de acessibilidade é contribuir, de forma efetiva, para que o paradigma da inclusão educacional torne-se realidade, assegurando o direito à educação na vida de todas as pessoas. Adotar políticas de inclusão pode trazer uma nova visão para CAA, torná-lo uma referência para outras instituições de ensino superior da região e integrar os alunos hoje excluídos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARCOVERDE, A. C. B. Uma Visão Institucional para Avaliação de Políticas Públicas. In: MACHADO, N. (Org.). **Gestão Baseada em Resultado no Setor Público**. São Paulo: Atlas, 2012. p. 17-33.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. **Ranking do IDHM dos municípios do Brasil**. PNUD; IPEA; FJP, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

AZEVEDO, J. L. de. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/01. 2001.





\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. REUNI, **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Expansão. 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador programa INCLUIR – acessibilidade da educação superior**. Brasília: SECADI/SESu, 2013.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria de direitos Humanos. **Programa nacional de acessibilidade**. BRASIL, 2004. Disponível em: <[porta.mj.gov.br/sedh/ct/apoio\\_2004/programa\\_acessibilidade\\_ppd.htm](http://porta.mj.gov.br/sedh/ct/apoio_2004/programa_acessibilidade_ppd.htm)>. Acesso em: 22 out. 2013.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 21 mar 2013.

GISI, M. L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. L. (org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/default\\_caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 689-715, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300004)>. Acesso: 02 jul. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: CORTEZ, 2005.

MENDES, E. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, dez. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2013.

PAULINO, M. M.; SANTOS, M. P. dos. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.



PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. **Los fundamentos filosóficos y el concepto de la educación inclusiva.** Disponível em:<  
[https://quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_24/nr\\_731/a\\_9943/9943.pdf](https://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_731/a_9943/9943.pdf)>  
Acesso em: 20 nov. 20013.

RUA, M. das G. **Análise de políticas públicas:** conceitos básicos. Washington, Indes/BID, 1997, mimeo.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZ, Elisabete. **Políticas Públicas:** coletânea. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-39.  
SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Universidades públicas:** desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 2009.

# Artigo 8: Mudança de *Habitus*: os Jovens e a Universidade Pública no Interior do Nordeste

---

Patricia Bandeira de Melo<sup>1</sup>

Luís Henrique Romani de Campos<sup>2</sup>

Alexandre Zarias<sup>3</sup>

Suzy Luna Nobre Gonçalves Ferreira<sup>102</sup>

## Resumo

Este artigo explora os resultados da pesquisa *A interiorização recente das Instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças* da Fundação Joaquim Nabuco. Um dos seus principais motes é a ênfase do discurso oficial em afirmar que a abertura dos *campi* de Universidades Federais (UFs) no interior do país cria oportunidades para jovens da base da pirâmide de renda cursarem uma graduação. Na pesquisa, investigamos as relações entre as trajetórias de vida e as aspirações dos universitários e, aqui, analisamos o discurso dos estudantes sobre a realidade educacional no interior, no qual, em algumas cidades, a possibilidade de um jovem ter acesso a um curso superior é inferior a 5%. Identificamos expectativas em relação às escolhas profissionais e ao futuro no mercado de trabalho, o sentimento sobre a implantação dos *campi* e as mudanças nos projetos de vida com a possibilidade de ascensão social decorrentes da interiorização da universidade pública. Em suas narrativas, os estudantes ressaltam o caráter transformador da interiorização, revelando o sentido que as instituições começam a adquirir, ao comparar a sua presença recente e a sua ausência em suas vidas: sem a universidade, haveria um “vazio”, um “atraso”. Para alguns, “sem graduação não se é ninguém”. A universidade seria responsável pela oferta da chance de realização do sonho de se ter um curso superior e de conquistar espaço na sociedade. O percurso teórico-metodológico será exposto ao longo do artigo.

**Palavras-chave:** Educação superior. Interiorização. *Habitus*. Capital cultural.

---

<sup>102</sup>Doutora em Sociologia, pesquisadora associada da Fundação Joaquim Nabuco/Fundaj ([patricia.melo@fundaj.gov.br](mailto:patricia.melo@fundaj.gov.br)).

<sup>2</sup>Doutor em Economia, pesquisador titular da Fundaj ([Luis.campos@fundaj.gov.br](mailto:Luis.campos@fundaj.gov.br)).

<sup>3</sup>Doutor em Sociologia, pesquisador da Fundaj ([alexandre.zarias@fundaj.gov.br](mailto:alexandre.zarias@fundaj.gov.br)).

<sup>1</sup>Bolsista de Iniciação Científica (2011/2013), mestranda do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE. ([suzyln@gmail.com](mailto:suzyln@gmail.com)).

## INTRODUÇÃO

Este artigo traz para discussão alguns dados obtidos em nosso levantamento de campo para a pesquisa que desenvolvemos – *A interiorização recente das Instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças* (2011/2013). Aqui, pretendemos apresentar dados relacionados às trajetórias de vida dos alunos universitários, suas carreiras, aspirações e projetos de ascensão social por meio da educação. No bojo da pesquisa, identificamos expectativas, anseios e preocupações em relação às escolhas profissionais e quanto ao futuro no mercado de trabalho, a vivência na universidade, o sentimento do processo de implantação dos *campi* e as mudanças nos projetos de vida quanto à possibilidade de ascensão social, decorrentes da crescente presença da universidade pública no interior.

O ideal da educação como caminho para o desenvolvimento esteve no discurso político ao longo da história do Brasil. Não é à toa: na maioria dos países cujos índices de alfabetização são altos, o reflexo sobre a qualidade de vida é perceptível empiricamente. No entanto, mesmo na Europa, onde o acesso à educação está consolidado em grande parte dos países, o debate sobre a escola como local de redução das desigualdades sociais contrasta com a lógica de acesso ao sistema regular de ensino. Pierre Bourdieu (2012), em sua crítica ao sistema de ensino francês, percebe a escola como local de sanção da herança cultural que legitima a diferença, porque a desigualdade no acesso privilegia os jovens das camadas superiores da sociedade, eliminando do processo sujeitos da classe trabalhadora.

As duas gestões do presidente Luís Inácio Lula da Silva se caracterizaram pela ênfase no discurso da redução das desigualdades sociais, tendo como mote o conceito de desenvolvimento social ou, como afirma Santos (2006), a constituição de uma *cidadania social*. A expansão do ensino superior gratuito no interior dos estados integra o esforço para diminuir a concentração espacial da renda e propiciar maiores chances de ascensão social para os jovens do interior. Entre os objetivos da pesquisa estava o de investigar as relações entre as trajetórias de vida dos universitários, dos professores e dos funcionários, suas carreiras, aspirações e projetos de ascensão social por meio da educação. Como já dissemos, neste artigo, vamos explorar o discurso dos estudantes acerca da nova realidade educacional que se configura no interior do país,

particularmente no Nordeste, onde a pequena presença da universidade pública nas regiões interioranas é fato marcante até os anos 2000.

A pesquisa se iniciou no Estado de Pernambuco, como estudo-piloto, em 2011, que propiciou ajuste para os anos seguintes. O estudo centrou foco na análise da expansão das universidades federais, não tratando dos institutos federais e da universidade estadual. A proposta abrangeu em seguida outros estados do Nordeste, com o intuito de montar um diagnóstico dos primeiros anos da expansão da universidade pública no interior brasileiro com relação às percepções e expectativas dos indivíduos envolvidos no processo. Ao todo, foram estudados oito dos nove estados nordestinos, excetuando-se o Maranhão.

A expansão das universidades para municípios onde, muitas vezes, não havia cursos de nível superior, pode trazer inúmeras modificações para a sociedade, em especial para os mais jovens. O que pode mudar? i. a possibilidade de acesso ao ensino superior, proporcionando novas escolhas e novas visões de mundo decorrente do acesso ao conhecimento mais amplo; ii. o aumento de acesso ao mercado qualificado de trabalho; iii. o jovem passa a entender-se como um cidadão de direitos; iv. há mudança de valores, aspirações, perspectivas e comportamentos que contribui para acelerar o processo de transformação social; v. a rede de sociabilidade é ampliada. Aquilo a que o processo se propõe é ser parte da solução de um problema secular para o Brasil, mas que também existe em inúmeros países do mundo. Como diz Bourdieu, acerca da realidade da França na década de 1960:

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às das de um jovem de classe média (BOURDIEU, 2012, p. 41).

O sentido da interiorização ainda está em construção: o processo aspira por sua consolidação. Para tanto, mais do que probabilidades objetivas, a interiorização das universidades públicas federais precisa fazer acontecer aquilo que enuncia, e assim tornar a sua existência real: *conhecida* pelo discurso de indutora da redução das desigualdades sociais, a presença das universidades públicas federais no interior do país poderá ser *reconhecida* por aquilo que produz.

Ainda que em parte das cidades do interior onde foram implantados cursos superiores pelos governos federal e estadual já houvesse cursos superiores privados, o ensino superior gratuito trazido pelas instituições federais de ensino superior (IFEs), institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs) e institutos estaduais de ensino superior (IEEs) produz um impacto social pela maior abertura para a fração da população de nível de renda baixa, para quem era inviável o ensino pago.

### **Metodologia da pesquisa e referencial teórico**<sup>103</sup>

Podemos dividir o esquema metodológico da pesquisa em quatro etapas: i. Realização de entrevistas com os dirigentes das unidades acadêmicas; ii. Realização de entrevistas com as lideranças políticas das regiões em que foram criadas as unidades; iii. A aplicação de questionários junto aos professores, aos alunos e aos estudantes egressos das instituições interiorizadas; iv. A condução de grupos focais com estudantes dos *campi* pesquisados.

Este artigo baseia-se principalmente em informações da terceira e quarta fases: a partir do discurso dos estudantes, pudemos observar a consistência do plano de interiorização, considerando como as carreiras e os sonhos desses universitários foram modificados com a nova realidade local, informações que puderam ser cruzadas com os dados estatísticos.

Os questionários realizados tiveram como base uma amostra aleatória estratificada junto a professores, alunos e egressos. As entrevistas feitas junto a professores e estudantes foram por amostragem aleatória, segundo cadastro fornecido pelas unidades acadêmicas. No caso dos alunos egressos, as entrevistas seguiram uma lógica de cotas, pelo maior esforço, junto à listagem fornecida por cada unidade em que já havia alunos que concluíram algum dos cursos ofertados.

O questionário aplicado foi dividido em blocos temáticos que buscam caracterizar socialmente o entrevistado, fornecer informações para estudar dados de impacto econômico, capturar movimentos migratórios, quantificar expectativas profissionais e vislumbrar sentimentos sobre a vivência nos *campi*. No quarto momento

---

<sup>103</sup> Outros detalhes para compreensão deste tópico se encontram no artigo *Interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças*, na introdução desse relatório de pesquisa.

foram realizados grupos focais com alunos dos *campi* onde se tentava levar o debate em torno dos projetos de vida dos jovens e dos seus sentimentos sobre as mudanças trazidas pela universidade na cidade e/ou região.

Para entendermos a ação dos jovens frente ao processo de interiorização, é preciso acessar as condições de vida dos jovens em seus contextos de existência. O conceito de *habitus* dá conta de uma prática exteriorizada de um conhecimento incorporado, de um capital somado à sua prática (BOURDIEU, 2004). Para apreendermos bem o conceito, a escola é um ponto de partida interessante. Ao longo dos séculos, as instituições de ensino tornaram-se legitimadas como espaço de integração cultural ao ofertar aos indivíduos um arcabouço comum de categorias de pensamento que viabilizam a comunicação, inicialmente, e à medida que o conhecimento se torna mais complexo, reforçar esquemas de percepção de mundo.

Assim, o conceito de *habitus* é a compreensão de que um conjunto de pessoas que nasceram numa determinada época da história foi formado socialmente sob o mesmo modelo formador, encontrando-se “predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas” (BOURDIEU, 1999, p. 206). Por isso, os sentidos são associados às mesmas palavras, às mesmas ações. Primeiro, a família, depois, a escola: espaço de consenso cultural, lugar do senso comum, repertório de lugares-comuns, de “maneiras comuns de abordar problemas comuns” (BOURDIEU, 1999, p. 207). Entendendo *habitus*, podemos compreender certo conformismo de classes sociais excluídas do acesso a inúmeros bens sociais, entre os quais a educação, porque foram predispostas historicamente a um sentido de que a educação de qualidade – e no caso de nossa pesquisa, o ensino público superior – “não é para nós”.

Aliás, apesar da obrigatoriedade do ensino fundamental e médio no Brasil, é mesmo na escola que os ensinamentos sobre permanências são internalizados. Ela é o lugar formador de hábitos, de preservação de uma ordem de sucessões – entendido sim como a sucessão do filho em relação ao pai, perpetuando-se a posição social habitada, ou avançando para além dela. A questão é que, assim como a instituição escolar confere a formação necessária para a obtenção do diploma para legitimar a herança de filhos de classes econômicas abastadas, também a escola, baseada numa visão meritocrática, na maioria das vezes não funciona como mola propulsora dos filhos de classes sociais

excluídas, cujas predisposições, marcadas pelas suas condições sociais de existência, não lhes habilitam às notas necessárias para adentrarem no mundo universitário.

Quanto mais reconhecida por sua qualidade de ensino, mais excludente é o processo de seleção de inúmeras instituições de ensino superior. A lógica meritocrática criticada por Bourdieu baseia-se na compreensão racional de que somente os que têm méritos escolares – as melhores notas – devem ascender ao ensino público superior no Brasil. E na grande maioria das vezes, estão no seio das famílias mais ricas os jovens detentores de maior capital cultural legitimado pelo sistema de ensino. Dessa forma, a meritocracia deslegitima as políticas públicas que ofertam caminhos de superação, como as políticas de cotas ou de acesso diferenciado às universidades públicas para os alunos negros, índios ou oriundos de escolas públicas, políticas que tentam reduzir as diferenças de acesso ao ensino superior entre os grupos sociais.

A lógica da meritocracia pensada por Bourdieu também é abordada por Jessé Souza (2012), ao que ele chama de ideologia do desempenho<sup>104</sup>. A ideologia do desempenho legitima a desigualdade e reconhece a distinção social como reconhecimento daqueles que estão aquinhoados com trabalhos úteis e produtivos, que mesmo garantidos pelo acesso diferenciado à educação, na verdade encobrem as desigualdades que dificultam a chance de se ascender a um trabalho “útil” e “produtivo”. Essa ideologia, ao premiar o desempenho, apaga a diferença de acesso à qualificação que estaria na origem do processo.

A ação afirmativa principal de reversão do quadro de discriminação no país – que vai na contramão da lógica da meritocracia e da ideologia do desempenho – é a de acesso diferenciado às universidades públicas. Entre os anos de 2002 e 2012, a ação afirmativa passou a integrar as regras de ingresso em 98 universidades federais e estaduais no Brasil. Em nossa pesquisa, identificamos entre os respondentes a seguinte configuração em toda a amostra: i. 36,9% brancos; ii. 11,7% pretos; iii. 47,8% pardos; iv. 2,5% amarelos; v. 1,1% indígenas. Aos somarmos pretos, pardos e indígenas, temos o total de 60,6% do total da amostra, contra 39,4% de brancos e amarelos: isso já revela,

---

<sup>104</sup> Souza elabora a sua argumentação acerca da ideologia do desempenho com base em Reinhard Kreckel. É importante esclarecer que Souza busca aprofundar o conceito de *habitus* bourdieusiano, criando outras categorias (*habitus* primário, secundário e precário), que não iremos aprofundar aqui, mas que podem ser consultadas em Souza (2012).



por si, a importância da interiorização do ensino superior<sup>105</sup>, dada a representatividade que expressa acerca das etnias no país.

Antes das políticas públicas recentes de alavancagem do acesso ao ensino superior, os jovens podiam sonhar com a ascensão social, sonho que Bourdieu remete a Freud, e diz: “servem para realizar desejos, para corrigir a existência assim como ela é, visando principalmente dois fins, o erótico e o ambicioso” (BOURDIEU, 1997, p. 593). Para Freud, sonhar salvaria o indivíduo da neurose pela impossibilidade concreta de realização do sonho. Quando o sonho torna-se realizável – no caso em foco, o sonho de “fazer uma universidade” – as predisposições não cultivadas para o estudo podem ter um novo elemento incorporado, alterando o *habitus* de origem dos jovens de classes sociais excluídas.

Apesar de Bourdieu propor o *habitus* como um conceito de classe, logo, para além do nível individual, acreditamos que, na prática da ação, o agente acresce uma dimensão de originalidade decorrente de sua circulação pelos diversos campos sociais nos quais se insere e ocupa posições, com maior ou menor poder. Assim, o *habitus* não exprime apenas a prática de sua classe, mas uma prática própria resultante do ir e vir pelos campos somados à totalidade do capital que já detém: é a exteriorização de um conhecimento incorporado acrescido de sua prática particular. Esta incorporação se mostrou recorrente nos estudantes em nossa pesquisa, que, diante do processo de interiorização das universidades federais, alteraram o seu conjunto de predisposições de origem e criaram as condições para ingressar em cursos de graduação ofertados nos novos *campi*.

Definimos, assim, o que passamos a chamar de *habitus* individualizado que, dando mais robustez ao conceito de origem de Bourdieu, colhe da teoria lahireana – a

---

<sup>105</sup> É fundamental destacar, embora não seja o cerne deste trabalho, que a discussão acerca da condição etnoracial brasileira precisa de uma profunda análise, sob pena de reduzirmos o debate às condições expressas na realidade norte-americana, em que desde a origem a segregação foi legalizada, tornando crime as relações inter-raciais. Claro que se deve falar de racismo no Brasil, mas em sua lógica própria, que não corresponde nem ao mito da democracia racial mencionado por Gilberto Freyre e nem a uma hostilidade perversa e destrutiva nos moldes norte-americanos. Segundo Bourdieu e Wacquant (2012, p. 23), “no Brasil, a identidade racial define-se pela referência a um *continuum* de ‘cor’, isto é, pela aplicação de um princípio flexível ou impreciso que, levando-se em consideração traços físicos como a textura dos cabelos, a forma dos lábios e do nariz e a posição de classe (principalmente, a renda e a educação), engendram um grande número de categorias intermediárias (mais de uma centena foram repertoriadas no censo de 1980) e não implicam ostracização radical nem *estigmatização* sem remédio”. Eles alertam contra o risco da recorrente globalização dos problemas dos Estados Unidos, uma vez que a oposição negro/branco no Brasil não tem as mesmas características da sociedade norte-americana.

sociologia à escala do indivíduo – a dimensão da particularização da ação humana na prática cotidiana, em nível de consciência e de inconsciência da ação praticada. Algo que o próprio Bourdieu reconhece ao afirmar:

É evidente que as estruturas mentais não são o simples reflexo das estruturas sociais. O modo de ser mantém com o campo uma relação de solicitação mútua e a ilusão é determinada desde o interior a partir das pulsões que impõem a investir-se no objeto; mas também desde o exterior, a partir de um universo particular de objetos socialmente oferecidos ao investimento (BOURDIEU, 1997, p. 592).

A dimensão que Lahire (2002) dá à escala individual nas disposições do indivíduo contribui para dar mais maleabilidade ao conceito bourdieusiano. Ainda que Bourdieu (2004) faça uma crítica (antecipada) ao individualismo metodológico (que recai sobre a sociologia à escala individual de Lahire), ele reclama da postura dos estruturalistas em reduzir o indivíduo a suporte da estrutura, ele mesmo dando evidência às “capacidades ‘criadoras’, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente” (BOURDIEU, 2004, p. 61). É ele que nos dá a licença para a criação inventiva a partir do seu arcabouço teórico-metodológico ao afirmar:

Os trabalhos científicos são parecidos com uma música que fosse feita não para ser mais ou menos passivamente escutada, ou mesmo executada, mas sim para fornecer princípios de composição. Compreender trabalhos científicos que, diferentemente dos textos teóricos, exigem não a contemplação, mas a aplicação prática é fazer funcionar praticamente, a respeito de um objeto diferente, o modo de pensamento que nele se exprime, é reativá-lo num novo ato de produção tão inventivo e original como o ato inicial que se opõe absolutamente ao *comentário* des-realizante do *lector*, meta-discurso ineficaz e esterilizante (BOURDIEU, 2004, p. 63-64).

É esta dimensão inventiva que permite alcançar a maleabilidade possível do *habitus* do estudante universitário de nossa pesquisa que, mesmo advindo de classes sociais de baixo poder aquisitivo – para os quais frequentar a universidade “não era para nós” –, o movimento de ingressar no ensino superior foi feito, num sentido de superação das predisposições de classe destes agentes.

## Mudança de *Habitus*: os Jovens do Interior vão à Universidade

Somando as duas formulações teóricas disposicionalistas, a partir também do que defende Bourdieu, achamos o instrumental teórico-metodológico eficaz para o estudo que desenvolvemos em nossa pesquisa<sup>106</sup>. Dito isso, passemos para o refinamento analítico que deu luz à compreensão do objeto de nossa investigação. Para Bernard Lahire (2012), o ambiente familiar está no centro do fracasso ou do sucesso escolar dos indivíduos. Também Bourdieu (2007) salienta a relação entre o capital cultural herdado da família no processo de formação do indivíduo, para quem o capital escolar é um “produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola”, sendo esta transmissão dependente do capital cultural diretamente herdado da família (BOURDIEU, 2007).

A integração cultural está a cargo tanto da escola como da família, e a família participa tanto mais desse processo quanto mais é detentora de um capital cultural legitimado socialmente. Bourdieu (2007) considera que a herança material é também uma herança cultural, servindo para uma consagração da identidade social, para a transmissão de valores, virtudes e competências. Lahire (2004, p.20) acrescenta que “o fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança, cuja identidade social poderá construir-se, sobretudo através deles”. Logo, podemos imaginar o quanto a ausência ou a fragilidade de capital cultural herdado pode favorecer o fracasso escolar para jovens cujas famílias não sejam detentoras desse capital.

E foi exatamente o que encontramos em nossa pesquisa, o que pode ser constatado no nível de escolaridade do pai dos estudantes entrevistados, na tabela 1. Cada célula corresponde ao percentual de alunos matriculados que indicaram que o pai tem aquela escolaridade máxima (descrita na legenda). Se somarmos do nível de escolaridade 1 até o 5 – ou seja, pais que concluíram apenas o ensino fundamental – teremos um universo de 49,3% de pais de jovens que estão numa universidade federal no interior. Desses, 13,1% não frequentaram a escola. No nível de escolaridade 9,

---

<sup>106</sup> Bourdieu afirma: “nada há de mais divertido, no trabalho intelectual, que descobrir a mesma ideia, com poucas diferenças de forma, em autores diferentes, sobretudo quando a origem deste encontro é perfeitamente clara” (BOURDIEU, 2004, p. 65).

colocamos junto aos graduandos os que possuem pós-graduação *lato e strictu sensu*. Considerando-se um avanço um pai que não frequentou a universidade ter um filho que esteja cursando nível superior, é relevante ressaltar que os pais de 83,1% dos estudantes não tiveram acesso à universidade:

**Tabela 1 – Nível de escolaridade do pai de aluno por município – 2011/2012**

Município	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Angicos	4,0	0,0	0,0	14,0	2,0	14,0	52,0	2,0	12,0
Arapiraca	9,7	4,4	4,8	18,9	11,5	9,3	24,7	4,0	12,8
Barreiras	13,5	4,2	1,0	24,0	8,3	7,3	34,4	3,1	4,2
Bom Jesus	18,8	8,0	5,1	11,9	13,1	3,4	29,5	0,0	10,2
Cachoeira	17,0	4,5	0,9	13,4	9,8	6,3	31,3	5,4	11,6
Caruaru	6,3	2,1	2,1	27,1	10,4	10,4	19,8	8,3	13,5
Cuité	24,8	4,1	3,3	24,0	6,6	4,1	21,5	2,5	9,1
Garanhuns	21,6	2,3	0,0	23,9	11,4	6,8	20,5	2,3	11,4
Laranjeiras	11,8	0,0	2,6	25,0	5,3	10,5	15,8	6,6	22,4
Petrolina	4,1	2,0	0,0	13,3	5,1	2,0	33,7	6,1	33,7
Rio Tinto	18,3	6,9	3,1	20,6	3,8	3,1	26,0	4,6	13,7
Serra Talhada	6,2	8,2	5,2	30,9	10,3	6,2	20,6	4,1	8,2
Sobral	13,1	3,1	2,3	13,1	12,3	6,9	28,5	4,6	16,2
Vitória de Santo Antão	4,5	4,5	6,8	21,6	11,4	8,0	34,1	2,3	6,8
Total	13,1	4,4	3,0	19,5	9,3	6,6	27,2	3,8	13,1

Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj (Ano: 2011/2012).

Legenda: 1) Sem escolarização

- 2) Ensino Fundamental I incompleto
- 3) Ensino Fundamental I completo
- 4) Ensino Fundamental II incompleto
- 5) Ensino Fundamental II completo
- 6) Ensino Médio incompleto
- 7) Ensino Médio completo
- 8) Ensino Superior incompleto
- 9) Ensino Superior completo ou mais.

No caso da escolaridade da mãe, percebemos um nível mais elevado. Parte disso deve-se a uma questão cultural e social já consolidada – as mulheres no interior, como também na capital, têm mesmo maior escolaridade. Mas, mesmo assim, é perceptível o ganho social da interiorização das universidades para os estudantes cujas famílias têm baixo nível de escolaridade: 73,5% das mães dos alunos matriculados não tiveram acesso ao ensino superior. Somando-se do nível de escolaridade 1 até o 5 (ensino fundamental), verificamos que 35,7% das mães dos universitários matriculados têm até o ensino fundamental completo, conforme a tabela 2:

**TABELA 2 - Nível de escolaridade da mãe de aluno por município – 2011/2012**

Município	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Angicos	0,0	0,0	0,0	8,0	8,0	8,0	54,0	6,0	16,0
Arapiraca	7,0	1,8	1,8	19,3	8,3	6,6	27,2	9,6	18,4
Barreiras	12,5	4,2	2,1	12,5	4,2	7,3	36,5	6,3	14,6
Bom Jesus	7,2	6,1	2,8	11,6	11,0	5,5	31,5	1,1	23,2
Cachoeira	7,5	5,0	2,5	15,0	5,8	5,0	34,2	10,0	15,0
Caruaru	2,0	1,0	1,0	17,2	5,1	10,1	36,4	8,1	19,2
Cuité	13,0	4,9	4,1	22,8	7,3	7,3	20,3	2,4	17,9
Garanhuns	18,9	1,1	1,1	13,3	7,8	4,4	26,7	5,6	21,1
Laranjeiras	13,0	2,6	2,6	18,2	6,5	5,2	27,3	7,8	16,9
Petrolina	2,0	0,0	3,0	5,0	4,0	6,0	40,0	2,0	38,0
Rio Tinto	11,2	4,5	4,5	20,9	4,5	3,0	28,4	3,0	20,1
Serra Talhada	4,0	5,0	3,0	17,0	3,0	10,0	35,0	7,0	16,0
Sobral	10,5	1,5	2,3	8,3	4,5	6,0	28,6	6,0	32,3
Vitória de Santo Antão	3,4	2,2	7,9	14,6	6,7	6,7	36,0	3,4	19,1
Total	8,2	3,1	2,8	15,1	6,5	6,4	31,5	5,6	20,9

Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj (Ano: 2011/2012).

Legenda: 1) Sem escolarização

- 2) Ensino Fundamental I incompleto
- 3) Ensino Fundamental I completo
- 4) Ensino Fundamental II incompleto
- 5) Ensino Fundamental II completo
- 6) Ensino Médio incompleto
- 7) Ensino Médio completo
- 8) Ensino Superior incompleto
- 9) Ensino Superior completo ou mais.

Essas tabelas deixam claro que, no avanço de uma geração, a quase totalidade dos alunos das universidades públicas federais do interior está superando a sua condição educacional de origem, ou seja, indo além da herança de seus pais, incorporando às suas práticas interiorizadas a possibilidade de ascensão social e a constituição de um novo *habitus*. Como? Observa-se que, se o capital cultural herdado é de pequeno porte, é possível manter-se uma relação mais escolar e menos familiar com a cultura (BOURDIEU, 2007), superando-se as condições de origem. Isso, entretanto, exige do indivíduo uma disposição mais efetiva para a dedicação aos estudos.

Há uma maneira de fugir ao fracasso escolar, e Lahire (2012) credita às políticas públicas a possibilidade de modificar o ambiente para que os resultados sejam positivos. Quando as condições favoráveis dão sentido ao acesso ao conhecimento – ou seja, quando “ir à escola” deixa de ser uma conformação para ser uma experiência em que haja a disposição para a apreensão da informação – surge o ambiente favorável para que

a trajetória escolar se diferencie. Disposto, o estudante faz da atualização cultural a que se submete pelo ensino superior um momento de proeza intelectual. Segundo Lahire:

Os depoimentos de pessoas que vêm de meios populares e que tiveram sucesso na escola mostram o papel de certos professores que atuam no papel de pigmaleão [quando uma influência positiva ajuda a mudar uma trajetória que evoluía de uma forma negativa] (LAHIRE, 2012, p. 2).

Ainda que não se possa restringir, é verdade que o sucesso escolar é muitas vezes relacionado ao acesso ao ensino superior, e o diploma advindo de uma universidade pública teria um valor simbólico de *status* mais elevado, promovendo a diferenciação social. Quando falamos de jovens do interior, especialmente daqueles cujas condições de deslocamento são escassas – vir “estudar na capital” é um sonho de difícil realização ou nem sequer integra o seu imaginário – as suas disposições para a vida acadêmica podem estar adormecidas. Entretanto, quando esses indivíduos ingressam em universos que revigoram as suas habilidades, abrem-se as portas para outras condições de existência. Para Lahire:

Existe sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber e habilidades, ou esboços de disposições, delineadas, porém não atualizadas em algum momento da vida, que podem ser postas em ação em outros momentos, em outras circunstâncias (LAHIRE, 2004, p. 36).

O processo de interiorização configurou-se como uma política pública que contribuiu para por em ação as disposições de jovens para a vida acadêmica. Embora nosso esforço não tenha se afeito às configurações específicas dos indivíduos entrevistados, no modelo metodológico delineado por Lahire em sua sociologia à escala individual, as entrevistas e grupos focais permitiram elaborar uma análise consistente dos projetos de vida, dos ideais de carreira e dos sonhos dos estudantes nas cidades pesquisadas. Os dados estatísticos comprovaram que o processo de interiorização vem atingindo as camadas de renda mais baixa da população, conforme tabela 3 a seguir:

**Tabela 3 – renda familiar em salários mínimos dos alunos de IFEs por município – 2011/2012**

Município	Menos de 1 SM	De 1 a 2 SM	Acima de 2 a 5 SM	Acima de 5 a 10 SM	Acima de 10 SM	NS/NR
Angicos	8,0	54,0	26,0	10,0	2,0	0,0
Arapiraca	10,1	40,4	28,9	14,9	3,5	2,2
Barreiras	9,2	43,9	31,6	9,2	1,0	5,1
Bom Jesus	23,2	47,5	16,6	5,5	2,8	4,4
Cachoeira	13,2	52,9	24,0	5,0	2,5	2,5
Caruaru	8,1	36,4	41,4	11,1	3,0	0,0
Cuité	28,0	46,4	19,2	5,6	0,8	0,0
Garanhuns	12,4	51,7	30,3	3,4	0,0	2,2
Laranjeiras	19,5	32,5	18,2	16,9	9,1	3,9
Petrolina	4,0	20,0	40,0	27,0	9,0	0,0
Rio Tinto	25,2	48,1	22,2	4,4	0,0	0,0
Serra Talhada	10,0	56,0	30,0	4,0	0,0	0,0
Sobral	12,0	43,6	32,3	6,0	1,5	4,5
Vitória De Santo Antão	2,2	53,3	36,7	5,6	1,1	1,1
Total	14,1	44,5	27,7	9,1	2,5	2,0

Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj (Ano: 2011/2012).

Essa tabela permite observar que a renda familiar em salários mínimos dos alunos matriculados entrevistados é extremamente baixa: 58,6% dos alunos entrevistados têm renda familiar de até dois salários mínimos. Em termos estatísticos, o argumento da inclusão social é claramente válido. É relevante perceber ainda que, à medida que há um aumento da renda, reduz o percentual de matriculados, o que parece indicar que a oportunidade que surgiu com o processo favoreceu diretamente as famílias de baixa renda, objetivo central do processo de interiorização, e as famílias com renda superior parecem continuar a mandar os filhos para estudar nas capitais. Novamente, fica claro que as predisposições de origem foram reformuladas depois da constituição do processo de interiorização do ensino público superior.

As circunstâncias específicas originadas pelo projeto de reforma educacional ofertaram as condições de possibilidade para que se manifestasse o gosto pelo ensino superior, face à oportunidade que surgia. Isso significa que a facilidade de acesso à universidade pública fomentou a constituição de uma preferência resultante de uma “adaptação dos agentes às condições sociais objetivas” (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010, p. 16). Numa perspectiva bourdieusiana, aprende-se a amar o que está próximo,

deixando-se à margem o que é de difícil realização (BOURDIEU, 2007; NOGUEIRA; PEREIRA, 2010). A reforma educacional aproximou os jovens do interior do sonho de fazer um curso superior, sonho antes de difícil realização.

Esse acesso facilitado, porém, produz em si mesmo a sua própria resistência. Afinal, em que contexto social surge o projeto de interiorização? Os jovens, muitos deles advindos de escolas públicas de cidades do interior, ingressam nas universidades públicas com uma defasagem de conteúdos oficiais das escolas de ensino fundamental e médio. Essa defasagem de ordem conteudística lança um olhar sobre a hierarquia do modelo escolar existente pragmaticamente até então – embora não oficialmente: a grande maioria dos estudantes de escolas particulares da capital ingressa nas universidades públicas, enquanto a maioria dos alunos de escolas públicas da capital ou do interior ficava alijada do ensino superior ou, com muito esforço financeiro, ingressava nas universidades particulares. Operava aí a lógica meritocrática baseada nas “melhores notas”.

A mudança nas regras do jogo, ofertando aos jovens do interior de famílias de renda familiar de até dois salários mínimos o acesso ao ensino superior público, produz uma mudança na constituição do sentido de se “cursar a universidade”. Para que o processo de distinção social se mantenha, porém, famílias de renda superior se mostram incomodadas com a ascensão social facilitada, o que dá vazão aos discursos contra o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e contra as políticas de cota. De forma apenas ilustrativa, consultamos blogs e sites de discussão sobre as políticas de acesso à universidade pública para observar as falas de estudantes de ensino médio de escolas particulares e também de profissionais. Neles, está presente um discurso contra o conjunto de políticas públicas que tornaram o acesso ao diploma de nível superior um elemento distintivo mais acessível (logo, menos valorizado na medida em que deixa de ser exclusivo a uma camada específica da sociedade), escondendo sempre o ideal da meritocracia.

Um dos jovens afirma ser contra as cotas porque “se todos são iguais perante a lei, como é que alguns são mais iguais que outros?”. Alguns ressaltam ainda não concordarem com as ações de inclusão porque os jovens favorecidos estariam tirando a “sua vaga” por serem “pardos, afros”. Um dos estudantes de ensino médio conclui: “os



colonizadores já morreram. Vamos viver o agora”<sup>107</sup>. Nessa mesma linha de pensamento, alguns professores dizem que as universidades públicas são “ilhas de excelência e da produção científica no Brasil e precisam se manter como o referencial de qualidade”, e para tanto “precisam ser preservadas sem terem que responder por este tipo de política de inclusão social”<sup>108</sup>.

Bourdieu e Champagne (1997) ilustram bem uma situação semelhante na França, nos anos 50 e 60, quando transformações no sistema de ensino dando acesso aos membros de categorias sociais excluídas do ensino fundamental e médio, embora consideradas democráticas, mantinham uma hierarquia das ordens de ensino: aos bons alunos oriundos das classes sociais elevadas, os instrumentos para prosseguir a vida acadêmica; aos maus, o convencimento de que “não eram feitos para as posições às quais a escola dá (ou não) acesso” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 481). A obrigatoriedade do direito à educação, deste modo, tornava a escolaridade um fim em si mesmo e a exclusão do jovem era apenas adiada: antes, analfabeto excluído; mais adiante, alfabetizado excluído.

Assim, dar acesso aos que vinham sendo historicamente excluídos – e cuja exclusão estava incorporada pelos próprios excluídos – exige uma mudança no processo de escolarização, nos quais professores de ensino fundamental e médio têm que incorporar o ideal de superação de um *habitus* internalizado sobre as condições de existência dos jovens de periferia e do interior oriundos de escolas públicas. Para isso, deve-se ir além do ideal do mérito como uma condição racional para o acesso à educação, além de mudanças de ordem moral na sociedade para que os valores distintivos que mantêm certa camada social em posição superior sejam amenizados para que as distâncias sociais entre os grupos sejam de fato reduzidas:

É claro que não há como garantir o acesso dos filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, e especialmente aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (e sem que aqueles que já os detêm corram o risco de uma desvalorização); mas da mesma forma é claro que são justamente os responsáveis diretos da desvalorização que resulta da multiplicação dos títulos e seus detentores, isto é, os recém-formados, que

---

<sup>107</sup> <http://answers.yahoo.com/question/index?qid=20110415115842AAx5m3p> e <http://vestibular.brasilecola.com/blog-interativo/19/>.

<sup>108</sup> <http://www.infoenem.com.br/sou-contras-cotas-nas-universidades-brasileiras/>.

acabam sendo as primeiras vítimas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 483).

Em suma, se o processo de interiorização universaliza o ensino público superior, também compete por tornar o diploma mais comum, logo, menos valorizado. Numa escala de distinção, isso pode produzir a busca por cursos de especialização e de pós-graduação, no anseio de visar sempre uma condição de superioridade nas posições sociais. Se os jovens de famílias pobres, já com seus diplomas de graduação, não conseguirem uma ascensão socioeconômica, poderão ser considerados “fracassados” que tiveram as “suas chances”. Nesse sentido, será fundamental refletir sobre os sentidos de distinção das condições de classe no Brasil, atento ao fato de que, se o acesso diferenciado ao ensino superior reduz o valor simbólico do diploma, também é consequência de uma ação universalizadora que reduz as desigualdades sociais.

### **Um Hiato Preciso: o *Habitus* e a Perspectiva de uma Nova Moral**

Segundo a Constituição Federal de 1988, garantir a educação de qualidade é um dever do Estado<sup>109</sup>, promovendo a igualdade de condições no acesso e na permanência. O projeto de reforma educacional pensado no governo Lula buscou afirmar-se como uma das respostas à problemática da concentração de alunos na rede privada de ensino superior. Em 2004, apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos estavam imersos no ensino superior, sendo 71,25% em instituições não-públicas. A preocupação causada por esses dados baseia-se no pressuposto que a democratização do ensino superior é considerada uma das chaves para a superação das desigualdades históricas que caracterizam a experiência social brasileira.

Nesse contexto, nasceu uma proposta maior para a educação brasileira<sup>110</sup>, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cujo objetivo é democratizar o acesso e garantir a permanência com a

---

<sup>109</sup> Segundo o Art. 205 da constituição: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

<sup>110</sup> No que diz respeito à educação superior, a proposta engloba o Programa Universidade para Todos (Prouni), somado ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional com o objetivo de ampliar significativamente o número de vagas na educação superior e promover a acessibilidade.

finalidade de elevar a taxa de conclusão média, principalmente dos jovens que trabalham e estudam, na graduação presencial do ensino superior.

Um dos pressupostos do Reuni é atender a um público cujas características socioeconômicas dificultam o acesso ao ensino superior, principalmente em regiões do interior do país, que encontravam na migração a única solução para ingressar na graduação. Com o propósito de modificar essa situação, inicia-se um processo de interiorização das universidades federais, com a finalidade de democratizar o ensino gratuito e de qualidade e levar novas oportunidades para esses jovens, simultaneamente promovendo o desenvolvimento local.

A criação do Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior, instalado em fevereiro de 2004, foi o primeiro passo para o estabelecimento das novas diretrizes do ensino superior. As razões apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) podem ser resumidas em cinco pontos (CASTRO; SCHWARTZMAN, 2005): i. a rápida e crescente expansão das universidades privadas; ii. a mercantilização da educação; iii. a necessidade de possibilitar o ingresso nas instituições de ensino superior a uma maior parte da população, especialmente a de baixa renda; iv. a recolocação da universidade como elemento de referência e qualidade, garantindo seu papel sócio-político a partir de uma gestão democrática e participativa, visando a uma educação focada no social.

No cerne do discurso governamental estava o argumento de que era preciso retomar para si a responsabilidade de reconstruir um ensino superior de qualidade, focando principalmente na reestruturação, a partir da ampliação, mesmo que transitória, no orçamento das universidades públicas. Os dados do Censo da Educação Superior de 2010, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) são fundamentais para expressar de que maneira a reforma educacional no ensino superior afetou a realidade das universidades e dos estudantes brasileiros. De acordo com o Inep, em 2001, havia 3.036.113 alunos matriculados no ensino superior. Em 2010, esse número atinge o patamar de 6.379.299, o que representa um aumento de cerca de 110%:

Vários fatores podem ser atribuídos a essa expansão: do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra mais especializada; já do lado da oferta: o somatório de políticas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e

Prouni e o aumento da oferta de vagas na rede federal via abertura de novos *campi* e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes (MEC/Inep, 2011, p.3).

Outro ponto importante extraído dos dados fornecidos é a representatividade das regiões nessa expansão do ensino superior. Com relação à distribuição de matrículas presenciais nos cursos de graduação por regiões geográficas, é possível perceber que há uma desaceleração na participação das regiões Sul e Sudeste, já que ambas perderam espaço no total do número de matrículas. Em 2001, representavam, respectivamente, 19,8% e 51,7% das 3.030.754 matrículas. Em 2010, os percentuais são 16,4% e 48,7% dos 5.449.120. O Sul, que no ano de 2001 representava a segunda região com maior percentual, ficou em terceira posição em 2010, abrindo espaço para o Nordeste. Em contrapartida, Norte, Nordeste e Centro-Oeste tiveram um aumento considerável: em 2001, representavam, respectivamente, 4,7%, 15,2% e 8,6%, passando para 6,5%, 19,3% e 9,1%, em 2010. Isso confirma que foi dado um dos passos para a redução da histórica desigualdade regional.

Diante desses números, aceitar o argumento da meritocracia para o acesso às universidades públicas é o mesmo que atribuir aos jovens de famílias pobres a responsabilidade por sua própria sorte de terem nascido pobres e, com isso, sem chances de acesso às melhores escolas para terem a formação escolar adequada para, assim, galgar uma vaga no ensino público superior e, por fim, o mercado de trabalho. Como explica Souza (2012) acerca das condições de existência do negro na sociedade brasileira, é o abandono secular à própria sorte que produz a permanência perpetuada no que define como *habitus* precário.

O *habitus* precário constringe os grupos excluídos a uma vida marginal e humilhante, e que tem aspectos morais e políticos em sua constituição – o que é fundamental esclarecer, sob pena de se considerar que, ao reduzirmos as expressões de preconceito e aumentarmos as taxas de crescimento econômico, teria fim a marginalização dessa parcela da sociedade. A economia sozinha não permite o avanço, é preciso uma ação política, entre as quais as políticas de ação afirmativa e de acesso diferenciado à universidade pública. Porém, é preciso mais: é necessário que se constituam narrativas densamente significadas – plenas de sentidos fortalecidos argumentativamente – que de fato desnudem as reais diferenças de tratamento dos

indivíduos na sociedade brasileira e avancem para uma “homogeneização de tipo humano transclassista”, processo avançado em países europeus, como explica Souza:

Esse gigantesco processo histórico homogeneizador [...] generalizou e expandiu dimensões fundamentais de igualdade nas dimensões civis, políticas e sociais como examinadas por Marshall no seu texto célebre<sup>111</sup>, pode ser percebido como um gigantesco processo de aprendizado moral e político de profundas consequências (SOUZA, 2012, p.167).

O aprendizado nas sociedades tradicionais da Europa é um aprendizado coletivo da moral da dignidade como “valor transclassista”, compartilhado. O sentido de dignidade é que dá força ao sentido de igualdade, e mesmo o antecede. Logo, é preciso um debate político acerca de uma efetiva ordem moral na sociedade brasileira, homogênea, sem classe, além do gosto, da necessidade, do estilo de vida, da distinção entre si e o outro, a quem se categoriza – mas nem sempre se assume o sentido que se lhe atribui – como “imprestável”, “inútil”, “improdutivo”, “inferior”, “gentinha”, “ralé”. O debate, assim, transcende a regra jurídica da igualdade e avança em direção de políticas públicas de dignificação do outro: levá-lo em consideração, numa disseminação política que produza eficácia legal da igualdade, o que só é possível se “a percepção da igualdade na dimensão da vida cotidiana esteja efetivamente internalizada” (SOUZA, 2012, p. 168).

O alerta acerca da relevância da constituição desse processo histórico ao qual o Brasil precisa se lançar deve ter como objetivo a constituição, nos brasileiros, de disposições internalizadas e incorporadas sobre a dignidade compartilhada por classes numa dimensão profunda, que lastreie o sentido concreto dos indivíduos e de seus direitos sociais de forma igualitária. Hoje, não há no país uma moral consensuada de dignidade, e isso precisa ser incorporado ao *habitus* transclassista brasileiro. Esse passo é fundamental para que as políticas de inclusão sejam percebidas como fundadoras da dignidade humana, e não mais rechaçadas como privilégios para a “ralé” ou a “gentinha”.

---

<sup>111</sup>MARSHALL, Alfred. Princípios de Economia: tratado introdutório. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. V. 1 e 2.

### “Sem Graduação não se é Ninguém”

Em todos os grupos focais realizados em nossa pesquisa, os estudantes ressaltaram o caráter fundamentalmente transformador da implementação das universidades federais no interior. Entre os 480 alunos entrevistados em Pernambuco, 58,8% afirmaram que o curso terá impacto forte em sua renda e 35,9% que terá impacto razoável, totalizando 94,7% de alunos com percepção otimista acerca do impacto do curso superior para sua ascensão social e de renda.

Quando questionados, por exemplo, na Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), como seria a vida sem a universidade, eles revelaram que a ausência dela representaria um “vazio”, uma “dúvida”, um “atraso”, um “futuro incerto”. Não é à toa que Bourdieu (2007) aborda a relevância do título e as condições de ascensão social: para um dos entrevistados, “*sem graduação não se é ninguém*”. Conforme afirma o sociólogo “é através do diploma que são designadas certas condições de existência, aquelas que constituem a condição da aquisição do diploma” (BOURDIEU, 2007, p. 31). A universidade seria responsável por oferecer a possibilidade da realização do sonho de se ter um curso superior, de conquistar conhecimento e um espaço na sociedade, como expressa o aluno a seguir:

Então, eu acho que também, a interiorização das universidades é um ponto muito positivo, porque é mais oportunidade de pessoas que às vezes estão no interior e não têm possibilidade de ir morar no Recife para estudar, então principalmente para o pessoal daqui do interior mesmo. Eu sou do Recife, mas eu vejo isso como um ponto positivo mais para eles, porque às vezes é muito distante aqui [...] às vezes não tem como se manter lá.

O discurso dos jovens mostra que levar o ensino superior público para o interior significa dar acesso para quem não tem recurso, quem não pode ou não quer sair do interior. No quadro 1, a expressão do sentido da interiorização das universidades – numa lógica binária entre a presença e a ausência do ensino superior gratuito no interior, extraído das falas dos jovens entrevistados – são um indicador do novo elemento incorporado ao seu *habitus*. Ressaltamos que a repetição de palavras nos discursos analisados mostra a compreensão dada à oportunidade decorrente da interiorização:

O sentido expresso no discurso sobre a presença da universidade no interior	O sentido expresso no discurso sobre a ausência da universidade no interior
Realização	Vazio
Realização	Falta de um curso superior
Objetivo vencido	Não realização
Realização	Dúvida
Curso superior	Ausência
Necessidade	Atraso de vida
Conquista	Sem ela seria mal
Conhecimento	Atraso
Oportunidade	Futuro incerto
Facilidade	Sem graduação não se é ninguém

**Quadro 1 – O sentido da educação superior gratuita para os estudantes entrevistados**

Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj (Ano: 2011/2012).

Na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), os estudantes apontaram a importância da mudança na visão da região, levando novas perspectivas de desenvolvimento. De acordo com a opinião de uma aluna do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV), *“a interiorização foi uma coisa perfeita na vida de pessoas que não têm condições e até para quem têm condições”*. As unidades instaladas no interior atendem não só à demanda local, mas abrangem as oportunidades para os municípios vizinhos e mesmo para estudantes oriundos da capital, oferecendo uma nova gama de possibilidades para os jovens que desejam ingressar no ensino superior.

Na visão dos estudantes, é perceptível a influência da chegada da universidade na expansão do interior. Por um lado, argumentam que *“a cidade não tem estrutura, não estava pronta para receber tanto avanço e tecnologia”*. Por outro, ressaltam o crescimento no setor de serviços e no comércio, *“a chegada da universidade melhorou muito o divertimento da cidade”*: em três (Garanhuns, Petrolina e Caruaru) os cinemas foram reabertos, além do aumento de casas de shows e lanchonetes voltados para os estudantes. Assim, mesmo com os problemas estruturais, o que os alunos enfatizam é a potencialidade da presença do ensino superior em regiões interioranas, como mostra o depoimento de um aluno da UAST:

Ela [a universidade] trouxe muitas oportunidades porque muitas pessoas não tinham essa perspectiva de fazer uma faculdade, principalmente federal. Eu tinha um sonho, mas não tenho as condições. Muitos estudantes daqui vêm de família de agricultores, domésticas, que não tinham [...]. Os pais não tinham condições de bancar um filho no Recife, pagando aluguel, pagando passagem, pagando talvez uma própria universidade, uma própria faculdade. Trouxe desenvolvimento também para as regiões adjacentes, tanto para a cidade, quanto para as regiões. As pessoas começaram a ver mais o sertão, não como aquela área seca deserta que não dá nada, começaram a reconhecer o valor de um profissional da região, ver que eles podem investir nessa área, que eles vão ter resultados.

A esse depoimento somam-se outros que declaram a relevância de estar no interior para estudar, como afirma uma aluna do Centro Acadêmico do Agreste (CAA):

Achei mais vantajoso e uma das consequências da interiorização é o desenvolvimento da cidade [...]. E aí na minha área eu notei que estava num campo muito promissor, para mim e para o campo da engenharia civil.

Como já dissemos, identificamos que 94,7% dos alunos entrevistados têm uma visão otimista quanto aos futuros projetos de vida por conta do curso superior. Entretanto, mais do que regularidades estatísticas, pudemos ver nas falas de jovens ouvidos em grupos focais uma “expressão de felicidade” pelo ingresso na universidade e pelos projetos em construção, como diz um estudante de Caruaru:

Eu me vejo trabalhando onde for a melhor oportunidade, se for aqui bem, estarei extremamente feliz. Se for a outro lugar também estarei bem, e ficarei feliz, e me sinto capacitado para atuar aqui ou em qualquer outro local.

Os projetos de futuro apontam não apenas para melhores condições de vida como também para a ampliação do conhecimento, como diz um dos entrevistados:

Eu penso sim, em me especializar cada vez mais. Pós, mestrado também queria, mas atuando no mercado de trabalho. Eu não [me] vejo, por exemplo, seguir uma carreira acadêmica, particularmente. Mas eu penso muito em poder me especializar cada vez mais. Também, cada vez mais que você for se especializando, você vai ficando cada vez mais específico em uma área e você vai se valorizando mais no mercado e isso só aumenta, digamos assim, sua remuneração, seu conhecimento.



Embora o leque de cursos ofertados não seja amplo como o existente nas universidades localizadas nas capitais, a escolha do possível, numa lógica bourdieusiana, não representa necessariamente uma insatisfação, dado que é possível gostar do que se passa a conhecer, como diz uma aluna acerca do curso de pedagogia em Caruaru:

Eu sempre quis trabalhar na área da educação mesmo, só que eu não pretendia entrar no curso de pedagogia, quem sabe fazer letras, mas como não tinha esse curso no momento, então eu escolhi pedagogia e me apaixonei pela área.

A presença da universidade no interior mostra que não podemos deduzir que o sucesso escolar e os anseios de novos planos de vida estão atrelados unicamente à posição de origem dos estudantes, apesar da relevância do capital cultural herdado da família. Ou seja, mesmo que suas famílias não possuam o capital cultural ideal para estimular as habilidades de seus filhos para a carreira acadêmica, há outros elementos de socialização que influenciam no processo:

Os indivíduos incorporam apenas parte das características de seus grupos familiares e, ainda assim, as reelaboram e as mesclam com influências recebidas de outros grupos e de outras instâncias de socialização (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010, p. 18).

Nesse processo de socialização pela universidade, observa-se a nova ambiência totalmente focada no progresso acadêmico, como conta um estudante, que demonstra valorizar o novo ritmo de vida:

Eu venho, saio de casa meio-dia e volto meia-noite. Porque eu tenho um projeto de extensão, eu tenho uma bolsa aqui, eu faço pesquisa e um monte de coisas. E o pessoal da [universidade] privada eu acho que não precisa tanto estar na universidade quanto a gente.

O sonho vem às vezes embalado na perspectiva de renda futura: alguns declararam o desejo de alcançar salários entre R\$ 5 mil e R\$ 10 mil reais, dizendo que “*é para sonhar alto*”, ou ainda, “*eu também pretendo ganhar R\$10.000,00, daqui a uns seis anos, quando eu terminar minha graduação, entrar no mestrado, enfim*”. No quadro 2, mostramos os pontos positivos e negativos apontados pelos jovens

entrevistados em grupos focais acerca das universidades já instaladas nas cidades do interior:

Pontos positivos	Pontos negativos
Acesso para que não tem recursos para estudar na capital ou numa faculdade particular	Não ter mestrado
Possibilidade de se fazer um curso superior	A cidade não tem estrutura, não estava pronta para receber a universidade
Acessibilidade para pessoas de baixa renda	Falta estrutura para o curso
Acessibilidade para quem não pode sair do interior	Despreparo da cidade (estrutura)
Acesso à universidade pública	Aumento dos aluguéis
Acesso para os interioranos	Precisa ter mais opções de cursos

**Quadro 2 – Pontos positivos e negativos das universidades instaladas no interior no discurso dos jovens**

Fonte: Pesquisa de campo – Fundaj (Ano: 2011/2012).

### Fixação na Cidade e Evasão

A fala dos jovens ressalta que a instalação de uma universidade no interior ultrapassa seus muros, o desenvolvimento (por vezes não planejado e problemático) pelo qual essas cidades estão passando fica claro a partir da expansão do mercado imobiliário, da ampliação do setor de serviços, incluindo a criação de novos polos de lazer para atender às demandas dos estudantes e professores, além de novas demandas das empresas locais que são responsáveis pela empregabilidade dos egressos dessas instituições.

Entretanto, a perspectiva dos alunos no que diz respeito à evasão parece ser conflitante com os objetivos do Reuni. Um dos principais motivos levantados é o déficit na qualidade do ensino médio, a “dificuldade” encontrada nas disciplinas que necessitam de matemática, ou a “carga excessiva de leituras”, fazendo com que os estudantes não acompanhem o que está sendo ministrado, resultando por vezes em reprovação ou em desistência do curso.

Na UAG, foi revelado que um professor do curso de Engenharia se sentiu impelido a dar aulas de matemática básica, sob o argumento da falta de base dos alunos que impossibilitava o andamento da disciplina. Associado a isso, os alunos apontaram que uma grande parcela dos colegas encontra problemas em conciliar o trabalho e a

universidade, o que estaria relacionado também com a menor oferta de cursos noturnos, revelando uma contradição quando comparado com o discurso de implementação do programa<sup>112</sup>.

Há casos de evasão vinculados à desistência por não estarem gostando do curso escolhido. Há casos de jovens que já estavam numa faculdade particular e, diante da chance de ingressar na universidade pública, recomeçaram o processo acadêmico para estudar numa instituição gratuita. É o caso de uma jovem em Garanhuns, que dispõe de bolsa de apoio acadêmico, o que tornou mais fácil a permanência na universidade. Os estudantes reconhecem o *status* de estudar numa instituição federal.

Outro fator de evasão estaria relacionado às condições socioeconômicas. Ainda que em todas as unidades sejam ofertadas bolsas e auxílios de diferentes valores<sup>113</sup>, os alunos se queixam principalmente dos gastos em relação à moradia já que, com o aquecimento do mercado imobiliário, os aluguéis aumentaram consideravelmente, além do gasto com transporte e a quantidade insuficiente de ônibus para atendê-los nos deslocamentos entre os municípios de residência e a universidade, o mesmo se dando com alimentação. Para muitos, as bolsas de apoio acadêmico “ajudam muito” para que não abandonem os estudos.

A falta de estrutura da universidade, ainda com laboratórios muitas vezes improvisados, com falta de material ou que não comportam todos os alunos<sup>114</sup> e a biblioteca com poucos exemplares, também aparecem nas narrativas dos jovens, que salientam o potencial em termos de atividades culturais (através da música, teatro e esportes) que ainda não está sendo estimulado nas unidades do interior.

---

<sup>112</sup> Na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), dos nove cursos oferecidos, cinco são noturnos. No Centro Acadêmico do Agreste (CAA), em Caruaru, dos onze cursos oferecidos, quatro são noturnos, dois noturnos e diurnos e cinco só diurnos. Já no Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV) apenas um dos quatro oferecidos é noturno. Na Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) dos sete, só dois são noturnos. A maior discrepância está na Universidade do Vale de São Francisco (UNIVASF), dos vinte e três cursos, apenas seis são noturnos.

<sup>113</sup> As bolsas de auxílio permanência (ou de apoio acadêmico) variam entre R\$240,00 a R\$360,00, dependendo da unidade, sendo possível em algumas unidades receber exclusivamente para Alimentação (R\$70,00) ou Transporte (R\$50,00). Elas são distribuídas a partir de um processo seletivo com base no perfil socioeconômico.

<sup>114</sup> Na UAG, por exemplo, os alunos de Engenharia de Alimentos relataram que não conseguem preencher as oportunidades de emprego e estágio oferecidas em duas grandes fábricas da região por não terem experiência em laboratório na universidade.

Esse contexto de carência, no entanto, contrasta com o discurso dos entrevistados quanto ao comprometimento dos professores com o ensino. Grande parte do corpo docente já possui doutorado ou está em fase de doutoramento. Muitos, mesmo vindos de outros estados, estão se fixando nas cidades do interior e, segundo os alunos, mostram disposição para permanecer na região, como revelam as falas de alguns estudantes:

O comprometimento é grande. Uma prova disso foi quando o MEC veio aqui e viu que o curso nosso é nota máxima. Eu acho que é o curso, também, que tem o maior número de bolsas e não é porque o diretor é do curso não, é porque os professores fazem projeto para ganhar bolsa.

A maior parte deles são professores, de fato, comprometidos com o curso, com o *campus*, enfim. Claro que tem um ou outro que você vê que não são tão quanto os outros, mas, que em geral, sim.

Os professores têm certo amor por essa universidade e acho que fazem isso porque querem crescer junto com ela.

A questão da fixação na cidade também está nos sonhos de alguns, como do estudante de Pedagogia que já planeja cursar o mestrado e o doutorado: *“quero um dia ser professor daqui”*. Os problemas com lazer e diversão, apesar de indicados por eles ao afirmarem que *“são poucas cidades no Brasil que oferecem uma grande oportunidade e estrutura para atender todas as demandas de diversão, de lazer”*, indicando ainda que não existam lugares que ofereçam opções culturais para os estudantes, não são fundamentais para retirá-los do projeto acadêmico, como diz um deles quanto à ida à universidade: *“você não vai à procura de diversão, você vai à procura do crescimento profissional”*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, o discurso dos estudantes aponta que a interiorização parece atingir sua principal meta de se fazer responsável por novas oportunidades para um número expressivo de jovens, pela possibilidade de algo que antes parecia impossível: a escolha de estudar e trabalhar na própria cidade ou cidades vizinhas, de fixar-se nela com condições de desenvolvê-la. Mais que isso: a universidade passa a compor o

*habitus* de jovens cujas condições de origem, em outras circunstâncias, não o habilitariam a cursar o ensino superior, acionando as suas disposições para construir novos projetos de vida.

Mesmo que seja um fato a mudança no cenário nacional em relação ao ensino superior público a partir de 2007 (principalmente em relação à interiorização das universidades federais) ainda é cedo para afirmar que houve uma transformação consolidada a partir do Reuni. Tanto os dados estatísticos como as narrativas dos estudantes confirmam que o discurso da interiorização tem validade. De fato, percebemos que os documentos do MEC ressaltando a relevância de dar oportunidade para quem nunca teria chance de ingressar nas universidades se não houvesse a interiorização estão dando consistência à significância do processo, o que pode conduzir ao reconhecimento da nova realidade.

Os projetos de vida dos estudantes mostram-se ambiciosos. Eles querem uma elevação de renda substantiva, esperam por iniciativas de ordem cultural nas cidades em que estudam e fazem planos para ampliar a sua formação, em suas falas sobre as possibilidades de realizarem também cursos de pós-graduação. A expansão do espaço social das universidades iniciou uma mudança na trajetória dos jovens do interior, o que já aparece em seus discursos afinados com a aquisição do capital escolar que, acumulado, está se convertendo em capital cultural e incorporando-se às disposições constitutivas do *habitus* de cada um.

Como diz Wacquant (2007), o *habitus* não é uma aptidão natural, mas social; é durável, mas não eterno e, expondo-se os indivíduos a outras situações de práticas que os interpelam, permite-lhes que as últimas experiências vivenciadas possam sobrepor-se aos estratos de disposições anteriores. Numa perspectiva lahireana, podemos aventar que há chances de sucesso, dadas as disposições despertadas nos estudantes com as oportunidades concretizadas de inclusão no ensino superior. Ir à universidade configurou-se num sonho próximo realizável.

Porém, se os investimentos no sistema geral de ensino não continuarem se não houver uma política vigilante e se não houver uma adesão dos níveis fundamental e médio a um projeto de qualidade de ensino, os jovens do interior podem ser levados a uma condição de opostos: de um lado, o maravilhado mundo da educação superior gratuita; de outro, a impotência diante de um título que passa a ser desqualificado, na

medida em que, universalizado, serve apenas como elemento de distinção de classe. Esse é o risco de não se pensar as políticas públicas como políticas de reforma moral da sociedade, nas quais se deve embutir o sentido de que a escolarização vale a pena, para todos sem, *de fato*, ser usada como um elemento de distinção social ou ser desvalorizada justamente por sua democratização.

Para que não se torne um simulacro, o projeto de interiorização precisa alargar-se como meta de qualidade para o ensino fundamental e médio, de modo que a “escolha do possível” por cursos menos valorizados feita pelos jovens, e com isso menos concorridos, seja revertida, dando a eles a oportunidade de acessar qualquer graduação. As cotas funcionam nessa direção e a sua crítica mostra o horror de se dar acesso a muitos a algo que era dado exclusivamente a poucos. A lógica de que isso “pode baixar o nível do ensino superior”<sup>115</sup> figura como uma falácia induzida para que a universidade prossiga como reduto distintivo de alguns eleitos.

Mais do que distinção, a diferença entre a qualidade do ensino privado e público nos níveis fundamental e médio e a permanência do acesso ao ensino superior público às classes econômicas mais favorecidas produzem um “cisma cultural” (BOURDIEU, 1999, p. 219), uma oposição que leva à dualidade cultural, destituindo-se a escola, em qualquer nível, de seu papel unificador da sociedade<sup>116</sup>, restando a ela o papel de barreira que distancia os indivíduos segundo o acúmulo de saber incorporado.

Ainda que os primeiros graduados do recente processo de interiorização mantenham com o aprendizado acadêmico um sentido de exterioridade – uma vez que não está no cerne do seu ambiente de origem, sendo distinto das culturas contatadas e interiorizadas em suas histórias de vida –, nas etapas futuras, seus filhos terão a oportunidade de ir à universidade detentores de um capital cultural capaz de dar ao aprendizado um sentido de interioridade, porque incorporado ao seu *habitus*. Nesse processo, espera-se que a dimensão de dignidade esteja interiorizada de forma compartilhada na sociedade brasileira.

---

<sup>115</sup> Ressalte-se que muito do conteúdo que não foi efetivamente apreendido no ensino médio integra uma escolarização que nunca volta a ser acionada no ensino superior. Ou, como dizem os estudantes, “não serve para nada”.

<sup>116</sup> Naquilo em que vale a pena unir: espaço de transmissão do saber acumulado, reduto de trocas culturais.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: **A miséria do mundo**. BOURDIEU, P. (coord.) *et al.* Petrópolis: Vozes, 1997, p.587-593.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo, Edusp; Porto Alegre, Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A (orgs). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 39-64.

\_\_\_\_\_.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: **A miséria do mundo**. BOURDIEU, P. (coord.) *et al.* Petrópolis: Vozes, 1997, p.481-486.

\_\_\_\_\_.; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A (orgs). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 17-32.

CASTRO, C.; SCHWARTZMAN, S. **O Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação Superior: uma visão crítica**. Funadesp, 2005.

LAHIRE, B. **O fator social: entrevista**. [22 de novembro, 2012]. Rio de Janeiro: *Revista Educação*. Entrevista concedida a Lúcia Müzell.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior 2010: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

NOGUEIRA, C.M.M.; PEREIRA, F.G. **O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.03, p.15-38, dez. 2010.

SANTOS, B.S. **Lula e a esquerda**. [06 de novembro, 2006]. São Paulo: Folha de S. Paulo. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/169.php>>. Acesso em: 05 de julho de 2007.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.



WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *Habitus*. **Revista Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul/dez 2007.



# Artigo 9: Da Periferia à Universidade: Sucesso Escolar e Qualidade de Vida de Jovens de Classe Popular

---

Patricia Bandeira de Melo<sup>117</sup>

Nathielly Darcy Ribeiro Araújo<sup>118</sup>

## Resumo

Este artigo discute as transformações na vida de jovens através do sucesso escolar (LAHIRE, 2004; GALVÃO, s/d; GOBBI, 2008; PIOTTO, 2009). A partir da perspectiva lahireana da sociologia à escola individual, nós observamos a trajetória de vida de alguns jovens até a conclusão do ensino superior no Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, cidade da zona da mata de Pernambuco, implantada a partir do projeto de interiorização das universidades públicas federais. É frequente notarmos nas classes populares (ZAGO, 2006) a chamada *escolha do possível*, que ocorre quando, na condição de que não haja possibilidade de realização do curso superior nas cidades onde a maioria das universidades se concentra, muitos indivíduos de municípios do interior não dispõem das condições de realização de uma graduação, optando por cursos técnicos ou mesmo sem sequer alimentarem anseios de cursar a universidade. Com o processo de interiorização, o acesso facilitado à universidade pública e gratuita promoveu uma mudança no perfil dos alunos universitários de municípios interioranos. Nesse sentido, desejamos observar se os saberes escolares se reverteram em mudanças na qualidade de vida desses indivíduos, convertendo-se no que se chama de *sucesso escolar*, o que demonstra o impacto positivo do processo de interiorização. O estudo aqui apresentado é fruto do subprojeto *Sucesso escolar no interior de Pernambuco: a importância do curso superior gratuito na mudança da qualidade de vida*<sup>119</sup>.

**Palavras-chave:** Educação. Sucesso Escolar. Sociologia à escala individual. Capital cultural e escolar.

---

<sup>117</sup> Doutora em Sociologia, pesquisadora associada da Fundaj. Professora do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS/Fundaj).

<sup>118</sup> Graduanda em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bolsista PIBIC/Fundaj (2013-2014) na pesquisa *A interiorização recente das Instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Norte e Nordeste: efeitos e mudanças*.

<sup>119</sup> O subprojeto foi concluído em julho de 2014, sob a orientação da pesquisadora Patricia Bandeira de Melo, coautora deste artigo e coordenadora da pesquisa *A interiorização recente das Instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças*.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar as condições sociais e econômicas dos indivíduos egressos de cursos superiores das instituições públicas e gratuitas no interior de Pernambuco. A ideia foi de observar se o sucesso escolar foi alcançado, revertendo-se em melhoria na qualidade de vida de estudantes egressos dos *campi* localizados no interior de Pernambuco. Para isso, utilizando-se da perspectiva teórica da sociologia à escala individual de Bernard Lahire, concentramos o nosso estudo em um grupo de três estudantes, aprofundando o trabalho na trajetória de vida de um jovem, *David*<sup>120</sup>, hoje aluno de doutorado em Enfermagem.

Discutimos aqui a ideia da permanência no interior ou do sonho de viver na *cidade grande*. Alcançada a condição de sucesso, terá este indivíduo permanecido em sua cidade de origem ou terá se deslocado para cidades de maior porte, transferindo os resultados benéficos de seu êxito para outras regiões? Também foi nosso intuito detectar se as escolhas dos cursos realizados decorreram das seleções das opções ofertadas em cada *campus*, ou se decorreu de uma opção pelo gosto. O questionamento que buscamos responder é se a escolha pelo curso superior se enquadra na *escolha do possível*: pelos cursos ofertados, pelas possibilidades de aprovação ou se resultou de uma escolha pelo gosto, conduzindo à realização de um sonho pessoal.

Por fim, almejamos saber se, antes de deter as condições de possibilidade de cursar a universidade, estes indivíduos desejavam ingressar num curso superior ou se este anseio surgiu após a implantação dos novos *campi*, buscando ainda apontar a existência de práticas distintas desses jovens em seus espaços de estilo de vida como decorrência do refinamento resultante do acesso ao ensino superior.

O processo de interiorização das universidades não é um processo recente. Já durante o período da ditadura militar no Brasil, algumas universidades foram implantadas em municípios do interior do país, a exemplo de Campina Grande, na Paraíba. Esse processo, no entanto, foi pontual e não se estendeu ao longo das décadas seguintes ao governo militar. Nos municípios do interior Nordeste, até o ano 2000, a

---

<sup>120</sup> Foram utilizados os primeiros nomes dos entrevistados.

população de 18 a 24 anos tinha acesso reduzido ao ensino superior<sup>121</sup>, acesso esse concentrado nas capitais.

Com o passar dos anos, o cenário adquiriu outra configuração, mais especificamente a partir do governo Lula. A nova gestão do sistema de educação pública federal partiu da perspectiva de desenvolvimento social, e o processo de interiorização foi retomado dentro do discurso da redução das desigualdades sociais, alterando-se a configuração do acesso ao ensino superior no Brasil, o que permitiu que indivíduos que muitas vezes sequer sonharam em ingressar numa universidade tivessem acesso ao ensino superior. Nesse período, estudantes com renda de até dois salários mínimos iniciaram o ingresso às universidades instaladas nos municípios do interior.

O caso de José é interessante. Ele viu o Centro Acadêmico de Vitória (CAV) nascer. O prédio foi cedido pela Prefeitura de Vitória de Santo Antão. Todo o processo foi acompanhado de perto pelo jovem: *“Tudo veio depois, não tinha biblioteca [...]. Eu lembro que tinha o dinheiro para comprar os livros, mas não tinha a biblioteca, teve que fazer uma reforma. As outras coisas foram surgindo depois [...]. Eu tinha que ir ao Recife para buscar os livros, me nomearam representante de turma.”* Segundo José, nem batas para as aulas eram vendidas na cidade, mas, nos anos seguintes à instalação do centro acadêmico, Vitória desenvolveu-se junto à universidade: *“A cidade está crescendo cada vez mais [...], agora tem até fábrica de fraldas”*.

A grande maioria dos alunos que passaram a ter acesso ao ensino superior pertence a classes populares, como José, Geneseli e David, o que indica que a política de interiorização das instituições federais de ensino superior (IFEs) atingiu e tem atingido seus objetivos de expandir o acesso ao ensino superior. Isso não quer dizer que não houve problemas: essa política vem acompanhada também de um processo de mudança que atinge a concepção do papel do Estado para a área. Essas ações mudam a configuração do sistema de educação superior por priorizar o aumento da oferta de vagas nas instituições públicas federais. O avanço da implantação das universidades no interior nordestino desconcentra o ingresso de estudantes às universidades federais. É importante salientar que nem todas as mudanças provocadas por esse fenômeno são perceptíveis de imediato, refletindo em impactos de longo prazo, muitos dos quais não são objetos desse artigo.

---

<sup>121</sup> Isso é indicado no mapa 1 apresentado no artigo de introdução desse relatório.

## Procedimentos Metodológicos

A primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa que originou este artigo foi a revisão de literatura, estruturada no tópico seguinte, sendo a base da etapa da pesquisa de campo. O passo relativo aos procedimentos metodológicos consistiu na realização de questionários e entrevistas em profundidade com os indivíduos selecionados, egressos do *Campus* de Vitória de Santo Antão. O questionário funcionou como a primeira aferição dos indivíduos selecionados, trazendo uma configuração de suas condições socioeconômicas. Em seguida, aprofundamos a análise, focando em um indivíduo.

Como já afirmamos, usamos como pressuposto metodológico a sociologia à escala individual de Lahire, que se baseia na ideia de que o social se torna mais forte quando capturado na escala individual. O autor afirma que pensar o social de maneira individualizada é uma tarefa complicada, pois existem dois riscos permanentes: o de se acreditar que é possível estudar um novo tema, reciclando apenas conceitos e métodos antigos “e o fato de se pensar ter atingido os seus fins científicos tendo cozinhado uma sociologia feita de alhos (de origem sociológica) e bugalhos (de origem psicológica)” (LAHIRE, 2005, p.12). Ele reforça:

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada (LAHIRE, 2005, p.14).

Analisar o objeto de estudo a partir do plano individual é de certa maneira analisá-lo do ponto de vista coletivo. A dimensão reduzida é uma orientação de Lahire, por sua lógica de que só um dispositivo metodológico desse tipo permite estudar as disposições sociais e o grau de heterogeneidade ou homogeneidade do patrimônio de disposições incorporadas. Entretanto, apesar de seguir o padrão metodológico de Lahire, retomamos Bourdieu na análise sociológica das informações dos nossos entrevistados para tornar possível uma compreensão das disposições e das condições da sua exteriorização, no que a perspectiva bourdieusiana é fundamental. O foco é essa aproximação do individual, por isso se torna necessário um universo de entrevistados tão reduzido.

Na lógica da sociologia à escala individual, escolhemos aplicar os questionários a três indivíduos. Desses, um passou para o segundo momento da pesquisa de campo, com as entrevistas em profundidade feitas repetidas vezes com o mesmo indivíduo, como forma de aprofundar as questões debatidas, retornando, tensionando e confirmando informações. Essas entrevistas funcionam como base de acesso aos dados sobre as condições de vida dos egressos, antes e após a conclusão do curso universitário, verificando a sua trajetória de vida, as condições familiares e sociais antes e após iniciar o curso superior, questionando ainda qual o rendimento e qual o ramo de atuação após a aquisição do diploma, permitindo a comparação entre as condições atuais e as condições anteriores de existência.

Dessa maneira, buscando reconstruir os esquemas de disposições dos indivíduos, aplicamos os questionários para mapearmos os indicadores sociológicos que Lahire utiliza. Eles nos forneceram pontos de análise que nos permitiram encontrar elementos que, se combinados, indicam o caminho para a montagem do esquema de disposições desses indivíduos. No nosso caso, tomamos como base para a extração desses elementos a comunidade (família, escola), a universidade e o trabalho.

Para fazer uso dessa metodologia de pesquisa, é necessário entendermos o conceito de disposição, que deriva da condição anterior, esclarecida por Bourdieu no conceito de *habitus*. As disposições seriam realidades observadas pelo pesquisador, através de um trabalho de interpretação da trajetória do objeto de estudo (o indivíduo) em que se pretende entender de onde surgiram as práticas e porque não dizer de onde se originaram as disposições para essas práticas. As disposições, para Lahire, são muito complexas, não existindo uma definição geral.

Em função da complexidade das disposições, o pesquisador tem que fazer o entrecruzamento desse emaranhado de influências para que possa buscar as origens das variações que quer identificar e entender como se realizam inconscientemente (OLIVEIRA, 2013, p.17).

O que se pretendeu aqui, à luz dessa combinação teórica disposicionalista (Bourdieu e Lahire), foi entender as disposições dos egressos dos cursos superiores das universidades do interior, buscando reconstruir o emaranhado de disposições, atento para o fato de que:

O mais singular dos traços de uma pessoa só se pode compreender se reconstruirmos o ‘tecido de imbricações sociais’ na qual ela está inserida, e de que apreender os comportamentos de um indivíduo supõe a reconstrução dos desejos que ele tenta satisfazer (LAHIRE, 2005, p.16).

Partindo da inventividade metodológica, pretendemos trabalhar com uma variação da escala de observação, através de uma versão da realidade, apresentada sem quantificar a realidade dessa versão. O que se buscou foi romper os hábitos metodológicos rotineiros. “Se não quisermos voltar a sistemas da ilusão realista e, segundo Bourdieu, deslizar do modelo de realidade para a realidade do modelo, por vezes é preciso saber mudar de modelo” (LAHIRE, 2004). Esse tipo de procedimento enquadra a inventividade metodológica, trazendo a “variação das escalas de observação”, gerando assim novas formas de conhecimento específicas. Esse método tem ainda como vantagem subordinar a análise do pesquisador ao indivíduo. Como trabalhamos no âmbito da sociologia reflexiva, o leitor pode ter a impressão de localizar o objeto por trás da sua construção (Lahire, 2004). Vários outros estudos<sup>122</sup> têm a sua base e estrutura metodológica ancoradas em Bernard Lahire, comprovando seu uso e eficiência.

Dessa maneira, almejamos construir a trajetória de jovens egressos do ensino superior da IFEs criada após o processo de interiorização, com renda de até dois salários mínimos, provenientes da cidade de Vitória de Santo Antão, município selecionado por apresentar um percentual alto de ingresso ao ensino superior de estudantes com renda de até dois salários mínimos. Através do método apresentado, buscamos reconstruir trajetórias de vida, para atingir seu círculo de socialização, de modo a identificar as influências que ele exerce sobre esses indivíduos, em particular, no caso de David, além de esmiuçar a trajetória social, no sentido de identificar o período que vai da ausência do diploma à sua conquista, e perceber em que medida a trajetória alterou as

---

<sup>122</sup> Algumas teses de doutorado que tem como base metodológica a sociologia à escala individual de Bernard Lahire são as de Priscila de Oliveira Coutinho, intitulada *A filha de Gabriel em busca de outros nortes: partidas e retornos*, com a orientação de Frédéric Vandenberghe e coorientação de Bernard Lahire (IESP/UERJ), e a de Thiago Panica Pontes, que tem como título *Dissonâncias de Classe? Um estudo sobre o ethos das novas classes médias*, com a orientação de Frédéric Vandenberghe (IESP/UERJ). A tese de doutorado de Sheila Borges de Oliveira (PPGS/UFPE) teve o universo de seis indivíduos, e intitula-se *O repórter amador: uma análise das disposições sociais motivadoras das práticas jornalísticas do cidadão comum*, orientada por Lília Junqueira e Patricia Bandeira de Melo, coautora desse artigo.

preferências e descobertas desse egresso. Pretendemos ainda verificar como o acesso à universidade contribuiu para a mudança da qualidade de vida e qual a opinião desse indivíduo sobre a influência do curso superior em sua ascensão social e econômica.

Para isso, o método pressupôs a realização de entrevistas exaustivas, que acabem por abarcar o máximo possível da vida desse indivíduo, para que se possa extrair um número amplo de informações que resultem em respostas ou novas indagações para a pesquisa. Cada um dos entrevistados (três na primeira etapa e um na segunda) assinou um termo de consentimento, próprio para a pesquisa<sup>123</sup>.

### ***Habitus, Reprodução e Capital Cultural***

Objetivando fazer uma discussão acerca da gênese dos conceitos de *habitus* e de campo, Pierre Bourdieu buscou “por em evidência as capacidades criadoras, ativas e inventivas do *habitus*” (BOURDIEU, 2007, p.61). Para isso, chama a atenção para o fato de que esse poder gerador do *habitus* não é um poder universal: como o próprio nome indica, é algo adquirido. As observações feitas por ele à noção de *habitus* possuíam todas essas características, mas apenas implicitamente, não faziam parte de um cálculo teórico, parecido com o que ele faz no início do texto.

Parece-me, com efeito que, em todos os casos, os utilizadores da palavra *habitus* se inspiravam numa intenção teórica próxima da minha, que era a de sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto (BOURDIEU, 2007, p.62).

Bourdieu faz considerações acerca de como as diferentes posições nos estratos sociais determinam diferentes estilos de vida. Essas ações seriam orientadas pelas práticas que, por sua vez, são condicionadas pelo *habitus*, como um conjunto de disposições para a prática. “As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*” (BOURDIEU, 2007, p.82).

O autor integra nosso aporte teórico porque contribui para nos fazer entender, através do conceito de *habitus*, como conjunto de disposições para a prática, a trajetória dos egressos de universidades públicas do interior. O *habitus* seria o modo como a

---

<sup>123</sup> Anexo desse relatório.

sociedade se torna assentada nos atores na forma de disposições estáveis ou habilidades apreendidas e inclinações ordenadas que levam esses indivíduos à reflexão, à apreciação e à prática segundo condutas prescritas (WACQUANT, 2007). Tendo em vista que os objetivos aos quais pretendemos atender estão situados na existência de práticas distintivas dos egressos em seus espaços de estilos de vida, nas escolhas feitas com relação aos cursos e a forma de tomada de decisão no ingresso no ensino superior (anterior ou posterior à interiorização das universidades públicas), revela-se a importância da utilização do conceito de *habitus* como base para a análise das ações desses indivíduos.

Para Bourdieu (2003, 2007), a disposição dos indivíduos é fundamental como mola propulsora de suas histórias de vida. Essas disposições se conformam no *habitus* do indivíduo, resultado do processo de socialização que interfere na história individual e que o torna alguém, através de ritos de instituição, de processos sociais em seus contextos de existência: família, escola, igreja. Aqui, o rito observado se constitui no acesso ao ensino superior, que desperta novas disposições nos indivíduos que, agora com o curso universitário, exercem ações que indicam uma nova homologia entre suas novas posições no espaço social, as suas disposições e a formação do gosto. A questão do gosto no caso desse estudo deverá ser aferida: a escolha do curso decorreu de uma opção pessoal, ou foi fruto de uma escolha do possível?

A escolha de José, além de influenciada por um professor, foi marcada pela situação do Centro Acadêmico, que oferecia à época de seu ingresso apenas três cursos: biologia, administração e enfermagem. Ele disse ter se identificado com biologia. Quando entrou na universidade, José viu que podia ser professor de ensino superior:

A princípio eu não pensava em ser professor universitário, eu só pensei nisso depois que eu entrei na universidade, ser professor do município ou do Estado para mim já estava bom. Quando eu entrei, eu pensei “eu posso ser professor da universidade, eu posso ser professor de pós-graduação”. Eu via um professor meu e pensava “poxa, eu posso estar no lugar dele, ser até melhor do que ele (risos)”.

Ainda na perspectiva bourdieusiana, é fundamental **se pensar** acerca da definição de capital herdado e adquirido, no nosso caso, mais especificamente, o capital escolar e cultural. Como o objeto de pesquisa foram os egressos das IFEs instaladas após o



processo de interiorização, é essencial que esses termos sejam definidos. Bourdieu mostra que as diferenças não explicadas, através da relação com o capital escolar e que estão intimamente ligadas com a origem social, explicam-se na maneira como o capital cultural foi adquirido. O autor mostra ainda que parte desse capital cultural pode não ter recebido a sanção escolar, por ter sido adquirido através da família. Em outras palavras, o modo de aquisição do capital cultural possuído pode ocorrer de forma primária (na família) ou secundária (na escola) ou mesmo estar presente nos dois níveis. No caso do capital cultural legitimado pela escola, caso este já esteja em congruência com o mesmo capital compartilhado pela família do estudante, será direta e facilmente reconhecido.

Tendo em vista a legitimação pela escola do capital adquirido através da família, é da escola o papel de legitimar e converter o capital cultural herdado em capital escolar. Sendo assim, ela não tem o monopólio da produção do capital cultural, fazendo uso do capital herdado. As implicações disso residem no fato de que há uma *conversão desigual do capital cultural herdado*, em outras palavras, a escola parte do pressuposto de que os alunos, ao integrarem o ambiente escolar, têm os mesmo níveis de aquisição de capital cultural. Ao invés de nivelar os alunos e legitimar igualmente esse capital, a escola trabalha no sentido de que todos possuem a mesma carga herdada de capital. Como isso não configura a realidade, as desigualdades prevalecem, com o aval do sistema escolar. Logo, estão imbricados nessa discussão os “dois mercados” produtores de capital cultural, a escola e a família:

As competências julgadas necessárias em determinado momento, assim como espaços em que se forma a *valor*<sup>124</sup> de tais competências, ou seja, como mercados que, por suas sanções positivas ou negativas, controlam o desempenho fortalecendo o que é “aceitável”, desincentivando o que não é, votando ao desfalecimento gradual as disposições desprovidas de valor” (BOURDIEU, 2007.p.80).

No nosso caso, mais especificamente, traremos a família e a escola, à luz da teoria bourdieusiana, ou seja, como mercados produtores e legitimadores de capital cultural para analisar quais as influências que as escolhas dos egressos das universidades do interior sofreram, com relação à escolha do curso e à permanência ou

---

<sup>124</sup> O sentido de valor é atribuído de acordo com o que é legitimado como elemento de alta cultura, ou como pensa Bourdieu, como um elemento de distinção. Assim, é claro que o capital cultural existe em qualquer meio de socialização, mas nem todo capital cultural é reconhecido como tal pelas instituições legitimadoras, como a escola.

não em suas cidades de origem após a conclusão do ensino superior, influenciando diretamente na sua qualidade de vida, recorrendo à nossa hipótese de que o sucesso escolar dos estudantes do interior de Pernambuco e a sua conseqüente melhoria de qualidade de vida decorre do processo de interiorização das universidades públicas e gratuitas.

Tratamos também da questão do gosto, tendo em vista que buscamos responder se a escolha pelo curso se deu em função das opções ofertadas em cada *campus* ou se decorreu de uma opção pelo gosto, ou mesmo da combinação de ambos. Também será analisada a perspectiva de mudança do gosto relativo aos bens culturais, em função do novo capital cultural que possa ter adquirido ou o novo padrão socioeconômico, que não dispunha anteriormente. Os gostos que são realmente realizados dependem do estado do sistema de bens oferecidos. Ou seja, uma mudança no sistema de bens vai conseqüentemente acarretar transformações no sistema de gostos e os gostos, por conseqüência, vão acarretar mudanças na forma de ver o mundo (BOURDIEU, 2007). Conforme ele diz:

O gosto – sistema de classificação constituído pelos condicionamentos associados a uma condição situada em determinada posição no espaço das condições diferentes – rege as relações com o capital objetivado, com este mundo de objetos hierarquizados e hierarquizantes que contribuem para defini-lo, permitindo-lhe sua realização ao especificar-se (BOURDIEU, 2007, p.216).

Ao pensarmos na interiorização das universidades públicas como forma de acesso ao ensino superior, imaginamos que algumas dessas pessoas, egressas dessas universidades, não possuíam condições ou oportunidades de cursar o ensino superior fora de sua cidade. Assim, o gosto por determinada opção de curso está marcado pela inexistência anterior de oportunidade. Com o surgimento do novo condicionamento social, o gosto se constrói e se realiza. Como diz o jovem José, “o CAV foi uma porta para muita gente, eu acredito que se o CAV não existisse, muita gente estaria se matando em pré-vestibular para tentar entrar na capital ou em outro Estado. O CAV foi um divisor de águas no município e nas cidades vizinhas [...], como Limoeiro, Cumaru, Passira, Gravatá.”. Ele lembra que até estudantes da Bahia vieram fazer graduação em Vitória, fixaram residência e não voltaram às suas cidades:

Tenho amigos de Palmares, que fizeram a graduação aqui, trabalham aqui, casaram e tiveram filhos aqui. A interiorização é algo essencial para que o conhecimento não fique só na capital [...]. O interior está crescendo.

Fazemos referência ainda a Bernard Lahire quando disserta a respeito das formas familiares de cultura escrita (2004). Para isso, Lahire nos conduz à discussão acerca da relação da escrita com os meios populares, procurando saber se eles não se distinguem em função da relação que têm com a escrita. Dessa maneira, aspiramos aqui entender também se a família, como “mercado” produtor de capital cultural, influenciou de algum modo o ingresso desse jovem no ensino superior.

Lahire diz que “a familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o sucesso escolar” (LAHIRE, 2004, p.21). Podemos, dessa maneira, nos perguntar em que medida a transmissão de capital cultural pelas famílias aos indivíduos por nós estudados influenciou na escolha realizada. Como estamos analisando as condições sociais e econômicas de indivíduos egressos das IFEs do interior e a sua influência na qualidade de vida, referimo-nos ainda a Lahire quando ele diz que para que uma moral do esforço possa ser transmitida são necessárias condições econômicas e existenciais específicas (LAHIRE, 2004). Isso não implica, no entanto, que haja um padrão. Como o autor afirma, o mesmo capital, a mesma situação econômica, pode ser gerido de diferentes maneiras.

As condições socioeconômicas podem não determinar o fracasso ou sucesso escolar, pois existem famílias de classes populares que não se rendem ao jargão *isso não é para nós*. Algumas delas dão grande importância ao bom comportamento com relação ao meio escolar (ambiente da escola, professores), “de maneira que mesmo não conseguindo auxiliar seus filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar” (LAHIRE, 2004, p.25). José, por exemplo, conta que a sua mãe não costumava olhar seus cadernos ou perguntar sobre o andamento dos estudos, apenas o pai tinha alguma participação em suas tarefas escolares. Dessa maneira, vale salientar que não há um fator claro que determine o sucesso ou o fracasso educacional, pois “é importante estar atento a fenômenos de dupla coerção em alguns alunos: eles podem estar sendo submetidos a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferentes ou opostos” (LAHIRE, 2004, p.28).

Em virtude da dimensão qualitativa, os resultados não são passíveis de generalizações em sua totalidade. Embora numa escala reduzida, o perfil metodológico dessa pesquisa se justifica sociologicamente na proposta de Bernard Lahire, que se leva a pensar na heterogeneidade das experiências socializadoras do indivíduo e como elas se manifestam nele, permitindo observar também como essas experiências determinam suas ações em diversos momentos da sua vida. Estudar um indivíduo é de certa maneira estudar o coletivo, ”uma vez que cada indivíduo singular é portador de uma pluralidade de disposições, que são acionadas dependendo dos contextos sociais e das relações com os outros cidadãos” (OLIVEIRA, 2013, p.110).

### **Sucesso Escolar, Sistema de Ensino e Diploma**

A condição de sucesso e fracasso escolar é qualitativa e situada no tempo e no espaço. O que é hoje caracterizado como sucesso era qualificado de forma negativa em tempos anteriores. Como diz Lahire:

Passar de ano na 2ª série nos anos 90 para um filho de operário não tem mesmo sentido que nos anos 60, *institucionalmente* (atrás da semelhança linguística aparente, fracassar no exame final do colegial “não tem nada a ver com fracassar na pré-escola”) e *socialmente* (o que é um “resultado brilhante” para uma família operária pode ser o “mínimo esperado” ou um “resultado decepcionante” para uma família burguesa) (LAHIRE, 2004, p.54).

Ao abordar a questão do sucesso escolar, Lahire não define um fator que seja determinante na sua conquista. Ele diz ainda que cada pesquisador tende a universalizar um modelo de “sucesso escolar”, e acaba esquecendo que há uma gama de fatores que podem influenciar o êxito (dimensão política, cultural, econômica etc.). Para isso, ele atenta para o fato de que há “*estilos de sucessos diferentes*”. Logo, é preciso salientar que existem condições que se destacam, e que são de fundamental importância para entender o sucesso escolar, mais especificamente no nosso objeto de estudo: origem, meio e grupo social. Essas condições podem aqui fazer referência ao local de onde esses indivíduos vieram e a influência de sua origem e trajetória de vida na conclusão do ensino superior. Falar de origem remete à condição do capital cultural na vida desses egressos.

Bourdieu (2007) auxilia mais diretamente neste ponto, ao tratar dos três estados do capital cultural. Segundo ele, há uma relação direta do capital cultural com a desigualdade do desempenho escolar. A primeira forma de existência do capital cultural refere-se ao estado incorporado, ou seja, dissimulado, adquirido de maneira inconsciente, é um trabalho do sujeito sobre si, “é um ter que tornou-se ser, uma propriedade que se fez corpo, e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*. Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’, e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo” (BOURDIEU, 2012, p.74). O estado objetivado, transmissível apenas em sua materialidade, é utilizado pelos agentes como forma de distinção, expostos intencionalmente para tanto. O estado institucionalizado refere-se à objetivação e legitimação desse capital através do diploma.

Para o autor, o diploma é uma “certidão de competência cultural, que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido, no que diz respeito à cultura” (BOURDIEU, 2012, p.78). A conexão que fazemos da questão do diploma com as políticas públicas direcionadas à interiorização das universidades públicas é a de que, com o aumento de vagas no ensino superior, não somente no interior, há uma “inflação” de diplomas no mercado, de maneira que esses indivíduos deverão estar buscando sempre formas de superar essa “inflação”, recorrendo a elementos de distinção. Segundo ele, o diploma acaba por universalizar o trabalhador, transformando-o num trabalhador com competência para atuar em todos os mercados. No entanto, com essa “inflação”, o que se percebe é que há uma desvalorização do diploma, e uma consequente autonomia do mercado de trabalho.

No nosso caso, mais especificamente, podemos questionar aos egressos quanto às dificuldades em encontrar emprego e se a sua condição social, como portador de diploma de nível superior, apresentou-se como diferencial. Assim, como alerta Lahire, o sentido atribuído ao sucesso, em oposição ao fracasso, é variável. Por isso, é papel deste trabalho identificar as bordas conceituais com as quais iremos trabalhar para dar significação ao que chamamos de sucesso escolar. O mesmo vale para qualidade de vida que, embora deva atender a critérios socioeconômicos, previstos em estudos sobre desenvolvimento humano também deve ser observado a partir do sentido atribuído pelos entrevistados às condições socioeconômicas alcançadas após a conclusão do curso

superior. A contribuição teórica de Lahire se soma aos estudos de Bourdieu e a algumas pesquisas brasileiras que tiveram aporte teórico nesses autores.

Ao mesmo tempo em que verificamos a influência do acesso ao ensino superior nas condições de vida dos indivíduos, também observamos práticas distintivas podem ser identificadas entre os que concluíram o curso superior para se distanciar no espaço dos estilos de vida daqueles que não obtiveram o diploma universitário. Estas ações ocorreram nos espaços sociais e são consideradas reflexos do acesso à educação, que geram refinamento dos estilos de vida. Como diz José acerca da conclusão do curso superior, que afirma ter estudado para ser *alguém na vida*, destaca: “*o estudo abre portas*”. Para ele, o ingresso no mestrado deu o aval para o ingresso no mercado de trabalho. De sua turma de graduação, metade já tem o mestrado.

### **A Reconstrução das Trajetórias de Vida**

Foram selecionados previamente três jovens egressos dos cursos superiores do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, escolha justificada anteriormente. Obedecendo aos critérios estabelecidos, todos tinham pelo menos até dois salários mínimos de renda familiar e concluíram o curso superior no CAV. Os cursos que eles concluíram foram Enfermagem, Nutrição e Ciências Biológicas. Todos são das primeiras turmas do Centro, que iniciou suas atividades em 2006. As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril/maio de 2014, no Centro acadêmico.

#### ***Os caminhos de dois jovens do interior***

José se considera estudioso desde a infância. Nascido em Vitória de Santo Antão, filho de uma professora e um vigilante, estudou em escola pública até o segundo ano do ensino médio. Apenas no último ano, ingressou em uma escola particular, procurando melhor preparo. “*Naquela época, o pessoal dizia que eu era inteligente, mas só estudava uma semana antes de fazer as provas. [...] Eu não tinha o hábito de estar lendo [...], nem jornal tinha, era só televisão*”. Apesar de sua mãe ser professora, José não contou com o seu incentivo no sentido de colocá-lo frente a assuntos relacionados aos estudos. Ele contava apenas com o pai, que em suas horas vagas ajudava o filho em matemática.

Ele confessa, no entanto, que sempre teve interesse em estudar, e isso se apresentou mais fortemente após a sua entrada na escola particular, pois foi colocado à prova, tendo em vista que na escola pública não havia uma cobrança maior, mas sim baixa qualidade no ensino. Isso nos remete a Lahire, quando ele fala acerca da personalidade da criança, assim como seus raciocínios, que não podem ser compreendidos fora das suas relações sociais. As crianças, apesar de basearem suas ações na família, não reproduzem necessariamente de maneira direta suas ações (LAHIRE, 2004).

Na escola fundamental e média, segundo ele, não houve grande intervenção dos professores em sua vida. Para José, *“todo professor marca sua vida de alguma maneira”*. Ainda assim, ele ressalta o papel do professor de biologia, que talvez tenha sido parte da influência na escolha do seu curso superior, Ciências Biológicas, embora tenha tentado seu primeiro vestibular para administração de empresas: *“a maneira como ele dava aula era diferenciada”*. Na família de José apenas alguns primos e ele têm o ensino superior. Apesar disso, diz que seus pais ficaram um pouco frustrados com a sua reprovação no primeiro vestibular, o que fez com que ele buscasse mais empenho na tentativa que garantiria sua aprovação.

Na universidade, a turma de José tinha 60 alunos, dos quais apenas cinco eram de classe média alta. Ele afirma que não havia diferenças, a grande maioria era de classe baixa, já fruto do processo de expansão, que atraiu estudantes de Vitória e do entorno para estudar naquele centro acadêmico. Primeiro da família a entrar numa pós-graduação, o jovem afirma que a sua família o apoia: *“agora, só falta eu fazer a minha parte”*.

A conclusão do ensino superior para ele foi a realização de um sonho, que proporcionou uma evidente melhora na qualidade de vida, definida por ele como sua realização pessoal. Hoje, José cursa o mestrado em Educação na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Lá, não se sentiu vítima de preconceito, pois verificou que grande parte de seus colegas também eram provenientes do interior.

José destaca o estímulo dos professores para que a vida de todos os estudantes mudasse a partir da universidade. *“Eu percebia o engajamento deles. Eles incentivavam a gente a pesquisar, a participar de eventos [...]. Os professores gostavam mesmo que a gente crescesse. Eles ficavam felizes com o crescimento da gente.”* José permaneceu em

Vitória e quer poder continuar ajudando as pessoas da sua cidade a ingressar no ensino superior. Ele ressalta:

Sempre tivemos apoio para as atividades de campo, sempre tivemos apoio para fazer a divulgação das pesquisas. Para os alunos que se enquadravam nas exigências, há bolsas de manutenção acadêmica, iniciação científica, para fazer cursos de idiomas, para comprar livros, bolsa para alimentação.

A conclusão do curso superior e o avanço em direção à pós-graduação mostram um futuro que não imaginava possível: *“a gente traça sonhos, metas. Foi uma realização. Ter um diploma de uma faculdade pública, pessoalmente, foi um salto”*. Dizendo-se mais valorizado, ele lembra que, antes, muitas vezes não se achava capaz: *“ficamos até um pouco ambiciosos, posso fazer melhor, complementar. Por isso recorri ao mestrado em Educação para o ensino de ciências”*. Com colegas fazendo pesquisas em outros Estados, José credita aos professores parte do mérito. Na universidade, ouviu de um professor: *“se una a pessoas inteligentes!”*. Ele acrescenta:

Quando a gente entra aqui, acha que vai ter emprego garantido, mas isso só acontece para quem se dedica. O diferencial foi os professores sempre estarem incentivando. Superou as minhas expectativas, mas foi uma época difícil.

Em sua trajetória pós-diploma, o jovem espera a realização profissional, não somente ganhar muito dinheiro. José acredita que mais à frente irá colher os frutos. Ele já vem sendo convidado para dar aulas em faculdades particulares: *“qualidade de vida é realização pessoal, fazendo o que gosta, realizando metas que tracei. Acredito que tenho boa qualidade de vida, mesmo sendo de classe de vida média baixa”*.

Em termos de consumo cultural, embora afirme ter adquirido novos gostos após ingressar no ensino superior e ter visto, por exemplo, o filme *Psicose* pela primeira vez em um cineclube de Vitória depois de se tornar universitário, José não considera que a mudança tenha sido muito grande, a ponto de distanciar-se do seu capital cultural de origem: *“Meu tempo ficou cada vez menor depois de entrar na universidade, tem tanta coisa para fazer!”*. Apesar disso, ele acredita que houve uma relativa alteração em seu consumo cultural, acrescentando ao seu cotidiano práticas como frequentar cinema, teatro e museu. O jovem afirma que isso se deu em decorrência do aumento da renda,



proveniente das bolsas de iniciação científica e de mestrado, que contribuíram para a mudança na sua qualidade de vida.

Geneseli também fez parte de uma das primeiras turmas do CAV e concluiu o curso de Nutrição há pouco tempo. Natural de Vitória de Santo Antão, estudou a vida inteira em escola particular, embora se enquadrasse no perfil de classe popular. Ela e uma prima foram as primeiras a ingressar no ensino superior em sua família. No tempo de escola, seus pais, com ensino médio completo, sempre a incentivaram nos estudos. Recorda-se apenas de uma professora que a repreendeu, enquanto brincava com os colegas, o que de certo modo, segundo ela, traumatizou-a inclusive na universidade, pois não conseguia se impor nas atividades acadêmicas.

Em seu dia-a-dia, Geneseli recebia a ajuda do pai, pois a mãe trabalhava o dia todo. Mesmo assim, também como José, o papel da família no processo foi definidor de sua trajetória de vida. Adentrar no ensino superior não foi uma grande surpresa, Geneseli era muito nova, com 16 anos quando passou no vestibular. Sempre estudiosa, não surpreendeu seus pais quando foi aprovada. *“Na minha família eu fui a primeira, minha mãe sempre muito orgulhosa, mas eu sempre fiquei muito envergonhada”*. Seus pais têm muito orgulho de seu ingresso no ensino superior, embora, hoje, todos os seus amigos se encontrem na universidade.

Com relação aos amigos, no caso de José, ele destaca que todos os colegas de infância que moram na mesma rua em Vitória – no bairro de Cajá – estão formados. *“Todos estão trabalhando na área, alguns no mestrado ou doutorado. Isso é bem bacana. E só um deles fez faculdade particular, os outros foram da federal”*. Parece iniciar-se uma nova configuração no perfil dos jovens no município.

Geneseli afirma que tem encontros mais casuais com os amigos de infância após o ingresso na universidade. Com os estudos, sobra pouco tempo para se encontrar com eles. Em termos de consumo cultural, ela diz que antes de começar a estudar não tinha acesso frequente aos bens culturais e que isso se deu depois da sua entrada no ensino superior:

Antes da faculdade não muito, eu não frequentava muito cinema, o que eu mais frequentava era show, por onde tivesse eu tava indo. Comecei a gostar mais de cinema, eu não conhecia muito, mas agora eu conheço mais, aí eu tô gostando muito dessa área de cinema, de teatro também, assisto mais filme, faço questão de ir pra lugares onde tenham essas coisas.

Ela afirma que o seu gosto mudou, ampliando seu interesse por cinema e teatro. O gênero dos filmes, o gosto por música foi aprimorado e aprofundado devido aos círculos de amizade que construiu, tendo como lócus a universidade. Passou a se interessar por filmes mais realistas e, no caso da música, considera que houve um “refinamento” no gosto, naquilo que podemos chamar de capital cultural adquirido e legitimado pelo capital escolar. Entre suas realizações após o ingresso na universidade, estão conhecer novos lugares e tocar um instrumento (violão). Ela sempre se engajou em programas de monitoria e bolsas na universidade, o que lhe proporcionava recursos para participar de atividades culturais.

Diferentemente de José, Geneseli, por ter estudado em escola particular, já no ensino médio recebia informações sobre o acesso à universidade. Apesar disso, não houve pressão familiar, uma vez que ninguém possuía ensino superior, não havendo qualquer expectativa sobre o seu ingresso ou a sua escolha de curso. Ela destaca que o processo de interiorização das universidades foi muito importante no sentido de poder estudar no lugar onde mora, oportunidade que antes não existia para quem não podia se mudar para a capital para estudar. Mesmo apontando as mudanças, ela fala de dificuldades no mercado de trabalho após a conclusão do curso, embora haja respaldo por ter sido estudante de uma universidade federal. Ela afirma que é preciso um esforço contínuo para conseguir um emprego melhor, e que tem sentido dificuldades em encontrar emprego na área de saúde.

Geneseli já estudou com muitos alunos de classe popular como ela, o que parece mostrar que o acesso está se universalizando, como também pontuou José. Para Geneseli, a interiorização proporcionou uma redução de gastos para os jovens que desejam cursar o ensino superior. Ela salienta não ser vítima de preconceito por estudar no interior, pois, segundo afirma, o CAV já é uma referência, recebendo reconhecimento fora do Estado, com muitos egressos sendo aprovados em cursos de pós-graduação e conseguindo emprego. Geneseli destaca ainda com relação à universidade:

O que a gente espera é ter acesso a um emprego, se qualificar para ter um emprego melhor. Quando sai, a gente percebe que tem que fazer outras para conseguir isso. É um esforço contínuo, tem que estar sempre se superando.

As mudanças emergem em questões simples, como poder fazer o que gosta, com conforto, mas saber conciliar as atividades, e isso envolve transporte, moradia, saúde. Geneseli já percebe mudanças financeiras depois de ingressar na universidade, o que lhe garante proporcionar a si mesma coisas que antes não poderia. Ela pretende procurar emprego no Recife, porque considera que há mais oportunidades, podendo, dessa forma, não permanecer residindo em Vitória. A família espera que obtenha êxito, mas não a pressiona nesse sentido. *“Eu me sinto mais preparada para enfrentar o mercado, a gente amadurece e percebe que pode fazer várias coisas ao mesmo tempo”*.

### *O percurso de Doutor David*

Bernard Lahire nos coloca uma questão muito importante: onde e como apreender o social? Em seu pensamento, indaga se as questões do indivíduo em sociedade seriam objetos de estudo dos sociólogos e as questões individuais mais pertinentes aos psicólogos, médicos etc. Lahire traz como aporte à sua análise do objeto a reflexividade, submetendo a análise sociológica à análise do entrevistado, concedendo uma independência maior a ele sobre a sua própria trajetória. Estudar o social individualmente é enxergar a realidade social de maneira incorporada (LAHIRE, 2005). Este método nos permitiu analisar e ter contato com lógicas sociais individualizadas, colocando como foco as disposições que em conjunto formam o *habitus*.

David nos conta sua história. Diferente dos outros dois entrevistados, não é de Vitória de Santo Antão: fez o movimento inverso ao ir para o interior estudar. Mudou-se para lá quando iniciou o curso superior de Enfermagem, em 2006. Vindo do bairro de Água Fria, no Recife, David foi criado pela mãe e pela avó, sem a presença do pai, junto com o irmão mais novo. Morava numa casa simples, sua família tinha como renda apenas o salário da mãe:

Na verdade eu sou do Recife, eu não sou daqui, eu morei em periferia, no Alto Santa Terezinha, que é em Água Fria, perto do Arruda. A infância pobre, mas não tão pobre de passar fome, as condições precárias pra estudo foi o que marcou. Mas não chegou a ser uma coisa tão impactante não, mas marcou. Meus estudos foram todos lá no Recife, em escola pública, sempre estudei em escola pública.

Proveniente de classe social baixa, com uma infância pobre, David recorda das condições precárias para estudo, e apesar de ter sido uma etapa difícil, foi bem vivida no bairro em que morava. Ele estudou em escola pública no Recife durante o ensino fundamental e médio. Pai ausente, não contou com a sua presença em sua formação. A avó foi a pessoa mais próxima, muito cuidadosa e presente; ela analfabeta, enquanto a mãe apenas com o ensino fundamental.

Enquanto sua mãe trabalhava, a avó cuidava dele e do irmão. Ele afirma que ela fazia questão de levá-los à escola. Segundo David, a avó estava sempre atenta aos netos, com receio que pudessem cair na criminalidade, como ocorreu com seu tio, que foi assassinado. Mas ele e o irmão surpreenderam: ambos ingressaram na universidade federal. Foram os primeiros da família a entrar na universidade, o que já os fazia diferentes diante de outros membros da família. *“Isso alegrou a minha mãe, mas ela não tinha a dimensão do impacto disso na família, e minha avó não entendia tanto”*. A configuração familiar precária com relação à educação formal tornou a sua entrada no ensino superior uma surpresa, a família não esperava isso:

Meu irmão fez Educação Física e eu fiz Enfermagem. Mas a gente não conhecia ensino superior, só ouvia falar em faculdade. No terceiro ano, a gente não tinha muito essa vivência em casa, em casa não era tanto, mas a possibilidade só de fazer um curso superior como os primeiros da família alegrava muito, né? Até hoje, não tinha dimensão da importância e de um impacto de um curso superior na vida de uma família. Mas ela [a mãe] não tinha dimensão da importância, mas sabia a importância, porque ela trabalhava com um dentista, então ela sabia a importância de um curso superior. Ela queria muito que a gente tivesse o que ela não teve, que foi o estudo.

O ingresso à universidade foi um marco na vida da família do jovem em sua comunidade. Como cursava Enfermagem, David estava sempre de branco e trabalhando em hospitais, o que fez com que as pessoas passassem a chamá-lo de doutor David, estimuladas inclusive pela mãe e pela avó:

Como eu vivia muito no hospital, aí todo mundo dizia: “É doutor, é doutor”, sendo na área de saúde, né? Todo mundo conhece e diz que é doutor. E aí ela ficou muito feliz pela perspectiva que eu tinha de ter um salário melhor do que o dela, que ela sempre foi assalariada, apesar do reajuste, ela sempre foi assalariada. Aí, depois que eu saí da universidade pra ela foi um sonho, ela nunca tinha formado um filho, quando eu entrei com a minha avó no teatro

da Federal, minha avó tinha 89 anos. Minha mãe disse nesse dia: “agora, já posso morrer”.

Com filhos criados em periferia e agora, tê-los formados numa universidade pública, encheu a sua mãe de orgulho. Para ela, David é um doutor e sua expectativa é de que ele terá uma vida melhor. O sonho do jovem era ser professor, e por isso seguiu para a pós-graduação. *“Minha mãe perguntou como eu iria me manter. Eu disse: ‘fique tranquila, existem bolsas e eu não vou morrer de fome’”.*

Mesmo com o processo de expansão das universidades federais, grande parte de quem cursa o ensino superior na área de saúde pertence à classe alta, alunos de escolas particulares. *“A visão deles ainda é de preconceito, com o tempo você vai quebrando, mas a maioria não nos vê do mesmo jeito no começo”.* Como as bolsas eram a única forma de se manter em Vitória, trazia comida de casa para a universidade até obter bolsa. David já concluiu o mestrado e, durante o doutorado, está desenvolvendo seu projeto de pesquisa em Vitória.

Mas David nem sempre foi muito estudioso. Segundo ele, houve um divisor de águas na sua vida, quando estava no segundo ano do ensino médio:

Eu lembro que no segundo ano minha mãe foi pra uma reunião de pais e mestres e das nove matérias, eu tinha ficado na final em oito. E aí os professores falavam: “Olha, teu filho não quer nada, ele que puxa as brigas”. E aí minha mãe saiu, eu tava com meus amigos e ela disse: “Olha, hoje você me fez vergonha. Eu não tive estudo, mas faço de tudo pra que você estude e você está jogando tudo fora. Eu saí da sala dos professores com vergonha, eu nunca queria ter passado por isso.” Eu baixei a cabeça, pedi desculpas a ela, e disse: “Eu vou melhorar, mãe.” Aí ela disse: “Espero que você melhore, porque pior do que isso só se você for preso. Seu tio já foi dessa vida e você tá indo no mesmo caminho”. Aí eu falei: “A partir de hoje a senhora nunca mais vai ter vergonha de mim, a senhora vai ter orgulho”. Ela disse: “Eu espero”. “Minha postura vai mudar a partir de hoje”. E aí foi pra mim um divisor de águas. Ela leva isso pro resto da vida, consegui passar no outro ano, já voltei no terceiro ano fazendo dois pré-vestibulares, então minha vida mudou totalmente.

Como salienta Lahire, os pais tentam inculcar nos filhos a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, e foi o que aconteceu com David. Esse episódio mudou o seu comportamento, ele passou a se dedicar mais aos estudos. Na expectativa de estudar numa instituição federal de ensino superior, tentou vestibular seis vezes, três na Universidade de Pernambuco e três na Universidade Federal de Pernambuco, mas

não conseguiu. Na metade de 2006, porém, o *Campus* de Vitória de Santo Antão foi aberto. Ele, incentivado por um professor, fez a inscrição e passou.

Minha mãe é bestinha, aonde ela chega, ela fala, porque teve dois filhos criados em periferia sem pai, apenas com a avó e os dois entraram na universidade, então pra ela não tem preço.

A escolha pelo curso de Enfermagem se deu, segundo David, por se considerar muito comunicativo e gostar de ajudar as pessoas:

Na área de saúde o médico vai lá, quem passa 24 horas com o paciente é o enfermeiro, e aí eu pensei quem faz esse trabalho é o enfermeiro. O profissional que eu quero ser é aquele que se comunica com o paciente, o que para ele não é o papel do médico, e sim do enfermeiro. Muitos fazem medicina pelo dinheiro, e no hospital há muitos profissionais desumanizados.

Com a intenção de formar alunos, seguiu para a área acadêmica: *“amo sala de aula, não vivo sem a sala de aula”*. Ele preferiu contribuir para formar opinião como educador, e por isso, decidiu não seguir a carreira hospitalar: *“eu quero ser um formador de opinião, vou poder dar bem mais como professor do que dentro de um hospital que tem uma estrutura já montada. É melhor eu montar uma estrutura, formar um aluno, que seja um aluno diferenciado”*. David permanece morando em Vitória. Ele fixou residência no município, pois ficava cansativo ir e voltar todos os dias para o Recife. Essa foi apenas parte de muitas dificuldades que ele enfrentou:

Mas acho que a maior dificuldade é financeira, a universidade de início não cedia bolsas. Então, pra se manter era bastante complicado, minha mãe não tinha condições, meu pai pouco ajudava, minha avó também, então eu tinha que trazer toda comida do Recife pra cá, isso pra mim era muito custoso, fora o cansaço.

O jovem objetiva ajudar amigos que desejem cursar a universidade. E já oferece sua cota de contribuição: ele dá aulas no Cavest, um curso pré-vestibular gratuito do Centro Acadêmico de Vitória, exclusivamente para alunos de escola pública, um dos que mais aprova alunos em todas as áreas da universidade do vestibular. No tempo da faculdade, David comia pão com mortadela e, hoje, cursa o doutorado. Por isso, não deixa os alunos do pré-vestibular desistirem, dizendo a eles: *“tu tá pensando que foi*



*fácil? Eu reprovei seis vezes antes de entrar na universidade*”. Segundo o jovem, os alunos acreditam mais porque viveram a mesma realidade. Ele fala com orgulho das suas aulas voluntárias e da quantidade de alunos aprovados no vestibular:

Eu precisei muito disso e não posso me esquecer. Meu sonho é montar um desse na minha comunidade. Educação é uma libertação, independente do que você vai ganhar. [...] O Cavest é um pré-vestibular fundado aqui na universidade, em 2007. Eu fui um dos fundadores, dou aula até hoje, e ele é exclusivamente para alunos de escola pública, são professores alunos, que recebem bolsa para colocar os alunos de escola pública pra fazer universidade. Hoje a Federal tem 15 pré-acadêmicos, se não me engano, e mesmo em unidade menor, ele é um dos pré-vestibulares que mais aprova na universidade, e ele é o projeto de extensão mais importante daqui do centro de Vitória.

David julga de forma positiva o projeto de interiorização. Para ele, apesar do CAV ter começado muito precariamente, a existência do *campus* no interior ajudou muitas pessoas, pois a maioria não teria condições de ir até a capital para estudar:

Isso foi extremamente importante, na minha turma tinha duas alunas aqui de Vitória, o resto era de fora, por quê? Porque a galera não tinha conhecimento pra entrar, mas com o tempo isso foi mudando. Vamos estudar, a universidade tá aqui.

Ainda ressaltando a relevância da interiorização das universidades públicas, David afirma:

É através da educação que a gente pode chegar bem mais longe. Quando cheguei aqui, o *campus* não tinha estrutura nenhuma, mas o projeto chegou. Os impactos foram importantes, quando chega o conhecimento, mais pra frente chega o desenvolvimento. As pessoas dos municípios circunvizinhos agora têm condições de estudar. O impacto foi muito grande, é importante dar a oportunidade para pessoas que nunca iriam fazer uma universidade. A interiorização cumpriu sim o seu objetivo.

O preconceito por ter a formação no interior, para ele, existe porque é uma tentativa de ocupar o espaço que era de outras pessoas. Entretanto, o tempo, segundo David, está mostrando que a formação no interior pode ser de qualidade. *“Hoje a gente consegue disputar vaga de residência com qualquer aluno de outra universidade. E tem um peso diferenciado porque, somos do interior, mas somos de uma federal. O tempo*

*mostrou isso*”. À época da entrevista, ele estava com um amigo na Universidade de São Paulo (USP) fazendo doutorado e outro seguindo para a França.

### **O *Habitus*, o Gosto e a Reprodução Cultural: as Mudanças na Vida de David**

Na trajetória de vida apresentada, foi possível identificar diversos pontos que nos conduzem a uma resposta mais profunda com relação aos objetivos propostos. Para Bourdieu, “o *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis, e ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas” (BOURDIEU, 2007, p.162).

David nasceu e cresceu na periferia do Recife e fica claro que seu conjunto de disposições está intimamente ligado ao lugar. Ele, por vezes, fala do seu círculo de amigos, expressando apego e admiração pelo lugar onde morava, fala com orgulho de lá e diz que quer poder ajudar as pessoas que desejem ingressar no ensino superior. Apesar do pouco tempo disponível agora, devido à ocupação das atividades acadêmicas, procura sempre dar atenção quando volta à casa de sua mãe:

Quando eu volto pra lá no final de semana não deixo de falar com nenhum deles, mas a realidade da gente é outra, eu tenho outra dinâmica, outros propósitos, outras responsabilidades, não deixaram de me ver, mas a vivência não é a mesma.

Antes da universidade, no meio em que vivia, David diz que as pessoas não tinham o que qualifica como “conhecimento cultural refinado”, ou seja, capital cultural legitimado, e somente passou a ter contato com várias atividades culturais com o ingresso na universidade. Para ele, a influência foi muito importante: começou a ler mais a partir do pré-vestibular e não mais parou: “*vou na Livraria Cultura e vivo comprando livro. Tem alguns no plástico, mas um dia eu vou ler*”.

Ele acha, porém, que ainda não tem o gosto cultural apurado com relação a museus e teatro. “*Não faço tanto, mas já frequento*”. David foi criado na perspectiva do capital cultural de sua comunidade, e com relação a isso ele não vê nenhum problema. Não deixa de ouvir o pagode, o brega, mas soma isso à sua nova realidade. O círculo de antigos amigos faz parte do conjunto de disposições adquiridas no seu lugar de origem

Apesar disso, David mostra também que suas práticas adquiriram alguma diferenciação: “*já sei criticar o que é uma música de qualidade, o que é uma música*



*mais popular, o que é uma música mais erudita. Eu não deixo de escutar pagode, brega, o que tem na minha realidade de lá, mas aí eu adiciono minha realidade de cá, que é totalmente diferente*”. Para Bourdieu, diferentes condições de existência produzem *habitus* diversificados, conseqüentemente, os estilos de vida são resultados desse *habitus*, que acabam por transformar-se em novos esquemas sociais. “O *habitus*, enquanto disposição geral e transponível realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem” (BOURDIEU, 2007, p.163).

A entrada de David na universidade representa muito mais do que um acréscimo de disposições. A desigualdade de oportunidades sempre esteve presente na vida da sua família. Sua avó, analfabeta, dedicou-se a criar filhos e netos; sua mãe, assalariada, trabalhava em um consultório médico. Ambas tiveram dificuldades para se sustentar. A desigualdade esteve presente de certa forma no seu histórico escolar: diferente dos estudantes de classes mais abastadas, a entrada no ensino superior não era algo óbvio. O entrevistado não tinha sequer informação do que significasse o ensino superior. Além do capital econômico, estava ausente o capital cultural, e dessa maneira, tornava-se mais difícil o acesso às informações a respeito disso.

Percebemos que até o momento de escolher ingressar na universidade e se submeter à seleção do vestibular, houve uma série de acontecimentos na vida de David. As queixas feitas por um professor à sua mãe durante o ensino médio marcaram a mudança: envergonhado, mudou de postura frente aos estudos. O vestibular foi um desafio fortificado a cada uma das seis tentativas que fez, e que se concretizou em 2006, com a instalação do novo *campus*:

Na metade do ano abriu o *Campus* de Vitória. Era um *campus* novo e eu não conhecia a cidade, e o professor falou: ‘David, não é longe, tem ônibus, vai timbora vale a pena, desenrola’. Fiz a inscrição no último dia. Fiz a prova, passei e vim pra cá.

O interessante é notar como essa questão se liga diretamente ao que Lahire propõe, quando diz que “as causas do fracasso ou do sucesso escolar são eminentemente sociais e a família está no centro dos problemas” (LAHIRE, 2012, p.1). Segundo ele, por esses problemas se caracterizarem como sociais, eles não se reduzem somente às características do meio familiar. Apesar das dificuldades que encontrou, podemos dizer

que David encontrou apoio na mãe e na avó, que apesar da pouca formação escolar, sempre incentivaram o rapaz a procurar os melhores caminhos. O estímulo do professor, que o incentivou a prestar o vestibular, foi fundamental. Como Lahire destaca, às vezes a família não é formada apenas por pais e filhos, mas outras pessoas que podem, de certa maneira, acabar influenciando na escolarização da criança.

A trajetória de David se inicia em sua posição de classe social baixa, como ele mesmo classifica o período anterior ao ingresso na universidade. Até ele iniciar os estudos no CAV, nenhum membro de sua família havia adentrado no ensino superior, e só a perspectiva de cursar a universidade já era um diferencial. David conta que já sofreu preconceito em sala de aula por ser de classe popular, barreira que teve que enfrentar, além das já percorridas quando do seu caminho até o ensino superior. O preconceito vai além, e chega ao preconceito de cor, coisa que David informa ter superado:

Com o tempo você vai quebrando o preconceito, mas que as pessoas não veem você do mesmo jeito que veem outras pessoas, não veem. E ainda é assim, né? Querendo ou não tem a preferência de cor, mas a maioria das pessoas com o tempo passou a me tratar do mesmo jeito, no início a parte financeira queimou mais do que o preconceito.

David, que antes enfrentava muitas dificuldades, hoje fala de mudança. Mudança na sua rotina de vida, mudança na maneira como é visto na sua comunidade, mudança que chega inclusive nas suas preferências e escolhas, e nos conta:

Na verdade, você pode optar por ganhar dinheiro através do curso superior, mas é uma coisa a longo prazo, mas você ganha uma coisa que muda a sua vida, que é conhecimento. Então, a visão é outra, ela amplia muito, as pessoas lhe olham de forma diferente.

Agora enfermeiro formado, David já concluiu o mestrado e está no doutorado. Sua vida transformou-se em vários sentidos, mas afirma que ainda não tem o gosto cultural refinado: *“você vê que o gosto de uma comunidade que você vem é totalmente diferente de um gosto musical de alunos de universidade, mas pra mim isso ainda não é uma realidade, eu fui criado naquilo”*. Como já dissemos, ele agora compra mais livros, frequenta teatros, museus, passando inclusive a ir a mais shows de MPB, diferente dos que costumava frequentar. Isso nos remete ao senso de distinção conceituado por

Bourdieu. Percebemos claramente que as estruturas em que estão inseridos os diferentes estilos de vida correspondem à estrutura do espaço destes (BOURDIEU, 2007).

Com relação à renda, enquanto a mãe de David ganha um salário mínimo, ele, dando aulas num final de semana, recebe R\$ 2 mil. O jovem diz:

Eu tô no doutorado, se eu for dar uma aula um final de semana todo, o pessoal paga R\$ 2 mil, o cara trabalha dois dias pra ganhar R\$ 2 mil, e você dizer que a sua qualidade de vida não mudou? São coisas que vão acontecer porque você fez um curso superior.

Ou seja, o jovem modificou suas práticas (em decorrência do aumento da sua renda, com o acesso ao ensino superior) de acordo com o espaço ao qual agora está inserido. É interessante notar que as mudanças ocorridas na vida de David vão além do acréscimo na sua renda. Elas dizem respeito também ao círculo de amizades que passou a construir. David diz que seleciona seus relacionamentos, e que isso agora é essencial. Ele diz não querer se relacionar com uma pessoa que não estuda: *“Ela pode não ter nada, como eu não tinha, mas só pelo fato dela querer estudar, pra mim já diz tudo”*. E conclui:

A interiorização teve um impacto muito grande não só aqui em Vitória, é importante você dar oportunidade as pessoas que não podiam fazer universidade, independente das críticas que eu tenho ao governo, também tenho que agradecer ao projeto de interiorização.

David afirma que a universidade é um investimento de longo prazo, mas o ganho é uma coisa que muda a sua vida, que é o conhecimento:

Sua visão amplia muito, as pessoas lhe veem de forma diferente. Quando eu passo lá na rua [no bairro onde morava, no Recife], dizem: “você é o orgulho, sua mãe merece dois filhos que conseguiram entrar na universidade”. Quando têm dúvidas, eles vêm me perguntar. O cara sai da periferia, onde, se o cara não dá pra ladrão, já está bom, se a menina não tiver filho com 15 anos já está bom também. O cara sai de uma realidade negativa e inverte isso, e vai para uma realidade positiva, que é o meio acadêmico é um impacto muito grande para eles [moradores da comunidade]. A mudança é drástica.

Hoje com menos tempo, David considera que tem mais qualidade de vida:



Posso fazer escolhas que não fazia antes, penso em alguns sonhos que eu não tinha antes. Hoje pensa em comprar um carro, uma casa, ajudar a mãe. Meus filhos vão fazer universidade. Tenho senso crítico. Mudou o meu estilo de vida, e vai melhorar quando eu me estabilizar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que o projeto de interiorização promoveu mudanças na qualidade de vida de egressos do ensino superior do Centro Acadêmico de Vitória. Os entrevistados apontam melhorias significativas em sua qualidade de vida, após o ingresso na universidade, e a escolha dos cursos se deu em decorrência de uma escolha pelo gosto, embora marcada pela oferta restrita à época da entrada. Todos melhoraram a renda, passaram a frequentar espaços culturais antes não frequentados, como teatros e museus. As mudanças atingem um âmbito tão extenso que chegam a permear os seus círculos de relacionamento.

Com relação à permanência na cidade de origem, os dois que são naturais da cidade permaneceram nela, de modo a converter os resultados positivos da interiorização para o lugar, através do trabalho que podem passar a realizar no local, embora a jovem Geneseli pense em conseguir emprego no Recife. No caso de David, que é do Recife, a tendência é de que permaneça em Vitória.

Com as limitações da oferta, ainda assim os jovens tentaram efetivar suas opções de cursos a partir do gosto, e não pela escolha do possível, observando em que se identificavam nas áreas e nas matérias a elas relacionadas. Apenas um dos três entrevistados, originário de escola pública, não almejava ingressar no ensino superior, por falta de conhecimento dos meios de acesso. As práticas distintivas emergiram, o que fica claro no critério para se relacionar com as pessoas após o ingresso na universidade, os lugares que passaram a frequentar e as novas práticas com a mudança do estilo de vida, em decorrência do acesso ao ensino superior.

É interessante notarmos que diferente dos outros dois entrevistados, David, que não é natural de Vitória, interiorizou-se, fez o caminho inverso ao sair da capital para o interior em busca de oportunidade. Ele se integrou ao município, dá aulas no curso pré-acadêmico do CAV e sente muito orgulho disso. Ele quer poder transferir um pouco do conhecimento que obteve a outras pessoas que desejam estudar. Os exemplos de vida dos entrevistados mostram o quanto o processo de interiorização tem saldos positivos.

Ao analisar os entrevistados em diferentes âmbitos, como a família, a escola e o círculo de amigos, entendemos as razões possíveis do sucesso escolar desses jovens e como isso trouxe mudanças em sua qualidade de vida. Como David destaca:

Tenho orgulho da minha trajetória, é o que eu falo aos meus alunos. Me vejo como alguém que aproveitou as oportunidades, que enfrentou as dificuldades. E me orgulho muito do que eu passei, valorizo muito o meio em que eu vim, tenho o maior orgulho. [...] Se não tivesse aquele divisor de águas da minha mãe comigo no 2º ano eu poderia não estar aqui hoje dando essa entrevista. Soube reconstruir e dar a volta por cima. [...] Meus filhos vão poder fazer o curso que eles quiserem, na universidade que eles quiserem.

Verificamos aqui as diferentes formas de aquisição de capital cultural: nos jovens entrevistados, houve um processo de incorporação posterior, através do acesso à universidade. Para os seus filhos, porém, a expectativa é de que o capital cultural seja incorporado de modo inconsciente, parte integrante de seu *habitus*. Na condição, porém, de egressos da universidade pública, num processo de afirmação no espaço dos estilos de vida, esses indivíduos afirmam o seu capital cultural no estado objetivado, como forma de distinção, já que os seus diplomas lhes conferem a competência cultural para ingressar no mercado de trabalho.

Os estilos de sucesso diferentes, dos quais fala Lahire, evidenciam-se pelas escolhas de cursar uma pós-graduação ou concorrer no mercado de trabalho. Está presente, no entanto, na fala dos jovens quando remetem à qualidade de vida: fazer o que antes não era possível ou sequer imaginável. Ainda que provenientes de mercados de capital cultural não legitimados pela escola, houve a conversão do capital herdado por esses indivíduos, mesmo precariamente, em capital escolar que lhes deu aval para o caminho do sucesso que eles afirmam já estarem trilhando.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.



GALVÃO, M.C.S. **Sucesso escolar nas classes populares:** pesquisas no Brasil e na França. Mimeo, s/d.

GASKELL, G. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, M.W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GOBBI, R.V. **Sucesso e Fracasso Escolar nas Famílias Populares:** Um Estudo de Caso. Juiz de Fora: UFJF, Dissertação de mestrado, 2008.

LAHIRE, B. **Homem plural:** os determinantes da ação. Tradução. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Patrimônios Individuais de Disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 49, 2005, p. 11-42.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo, Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. Reprodução ou prolongamentos críticos? Campinas: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, abr 2002.

OLIVEIRA, S.B. **O repórter amador:** uma análise das disposições sociais motivadoras das práticas jornalísticas do cidadão comum. 2013, 327 p. Tese. Centro de filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PIOTTO, D.C. **A escola e o sucesso escolar:** algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. Mimeo, 2009.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 32, maio-ago. 2006, p. 226-237.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 16, p. 63-71, Jul-Dez. 2007.

# CONCLUSÃO

## Artigo 10: A Interiorização das Universidades Públicas Federais: Palavras Finais

---

Patricia Bandeira de Melo<sup>125</sup>

### Resumo

O objetivo deste texto é apresentar as principais conclusões do relatório da pesquisa *A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças*, destacando pontos relevantes dos vários artigos aqui presentes e sinalizando potencialidades para estudos futuros acerca do processo de expansão das universidades públicas federais no Brasil. A pesquisa, desenvolvida entre 2010 e 2014, discutiu as condições do desenvolvimento da política de interiorização das instituições federais de ensino superior (IFEs), investigando junto aos professores, alunos e egressos das universidades situadas nos novos *campi* qual a compreensão e a magnitude que o processo adquiriu desde 2003, quando teve início a ampliação do número de unidades de ensino público superior no país.

**Palavras-chave:** interiorização das universidades. Educação superior. Capital cultural e escolar.

### INTRODUÇÃO, À GUIA DE CONCLUSÃO

Como previamente anunciamos, a pesquisa *A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças* teve como objetivo traçar as condições atuais dos *campi* instalados em inúmeras cidades do interior do Nordeste, notadamente as do Estado de Pernambuco. A intenção de realizar o estudo a partir do ponto de partida teórico-metodológico amplo, como apresentado, permitiu que os vários pesquisadores pudessem contribuir com o trabalho a partir dos seus campos de conhecimento. Isso garantiu um olhar múltiplo acerca da

---

<sup>125</sup> Doutora em Sociologia, pesquisadora associada da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Professora do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS/Fundaj).

situação que foi objeto de análise. Com isso, escapamos do risco da unilateralidade teórica, conduzindo-nos para as inter-relações epistemológicas.

No curso dos estudos sobre educação, tudo é disposto como se a aprendizagem escolar fosse um instrumento de integração das sociedades, em nível moral, cultural e econômico. A educação é um fato social e é o lócus de renovação das condições de existência da própria sociedade. Os processos educativos, sejam formais ou não, atuam na formação dos indivíduos, repercutindo em sua ação no espaço social. Isso pôde ser confirmado em nosso estudo, conforme esboçado nos vários artigos que compõem esse relatório.

A escola tem o papel de organizar as ordens de classificação, conduzindo o aluno à familiarização com o universo cultural do mundo. Ao estruturar o caminho para pensar, apreciar e viver no mundo, a instituição de ensino opera o capital cultural na direção antecipadamente estabelecida como adequada para a apreensão das coisas. Assim, o capital escolar delimita o capital cultural, cultivando os sentidos obrigatórios e os sentidos proibidos acerca dos fatos e objetos, impondo-se como aquele necessário ao jovem para que tenha acesso às condições socioeconômicas mais elevadas de uma sociedade (BOURDIEU, 1999). Tendo isso em vista, ao observarmos o gráfico 1, podemos constatar de forma ilustrativa a dimensão que adquiriu o processo de expansão das universidades públicas federais no país, no período de 2003 a 2010:



Gráfico 1 – A expansão das universidades públicas federais no Brasil (2003-2010)



Fonte: Ministério da Educação <<http://reuni.mec.gov.br/expansao>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

O gráfico salienta a velocidade em que se deu o processo de expansão das IFEs no país. Essa velocidade produziu transformações de tal ordem que muitos dos estudantes beneficiados foram levados a uma apropriação tão rápida da interiorização em curso que sequer se deram conta da dimensão da teia em evolução com os *campi*. Esses estudantes, mesmo com um perfil socioeconômico próprio das classes de renda baixa estão construindo uma nova trajetória de vida.

Conforme indicam os resultados da pesquisa, 35,7% das mães dos universitários matriculados têm até o ensino fundamental completo e os pais de 83,1% dos estudantes não tiveram acesso à universidade. O grau de escolaridade predominante dos pais desses jovens, entretanto, é o ensino médio, e eles pertencem a famílias de classes econômicas D e E. O estudo demonstrou que o predomínio nas unidades interiorizadas é de jovens pardos, solteiros, sem filhos, 51,26% moram com os pais, estando 46,3% na idade entre 20 e 25 anos, cujo sexo feminino é maioria na faixa etária de até 20 anos. Esses jovens estudaram grande parte do ensino médio em escolas públicas. Uma percentual de 59,1% dos estudantes migra, sobretudo, entre regiões do mesmo Estado para cursar o ensino superior numa universidade federal.

## **A Interiorização das Universidades Federais para os Docentes**

Verificamos que a infraestrutura que as instituições federais de ensino superior (IFEs) dispõem para realização do trabalho docente precisa ser aprimorada, de acordo com os entrevistados. Entretanto, os docentes ouvidos na pesquisa qualificam como apropriadas 24,6% das instalações para laboratórios, salas para grupos de pesquisa, núcleos e atendimento a alunos; 32% das salas de professores; 12,2% dos espaços físicos reservados para realização de pesquisa; 23% dos equipamentos e materiais disponíveis para a pesquisa. Entretanto, em algumas unidades estes equipamentos ainda não estão em funcionamento, conforme informaram os docentes. No quesito infraestrutura, as bibliotecas foram as áreas mais bem avaliadas.

Uma das primeiras observações que destacamos, no espectro de pontos relevantes da pesquisa, é que, entrelaçada ao ritmo de instalação de novos *campi*, surge o fantasma da produtividade na área acadêmica. Verificou-se que, na esteira do processo de expansão em curso entre 2003 e 2014, o parâmetro da produtividade emerge como referência maior do universo das universidades federais. O chamado imperativo do produtivismo acadêmico foi identificado como um problema a sobrecarregar todos aqueles que se encontram envolvidos na construção da universidade pública brasileira na última década.

Mas, mesmo com essa dificuldade evidenciada, 57% dos docentes entrevistados se mostram satisfeitos com a carreira acadêmica. Em geral, os professores aprovam o modelo como a carreira docente está estruturada – qual seja, o tempo de serviço e o mérito –, acatando o regime de dedicação exclusiva, desde que abranja os complementos salariais pertinentes. Entre os docentes entrevistados, três em cada quatro disseram estar desenvolvendo projetos de pesquisa.

## **A Interiorização para os Discentes**

Ainda que muitos dos primeiros graduados do recente processo de interiorização mantenham com o aprendizado acadêmico um sentido de exterioridade – uma vez que não está no centro do seu ambiente de origem, sendo distinto das culturas apropriadas e interiorizadas em suas histórias de vida –, a expectativa expressa por eles é de que, nas etapas futuras, seus filhos terão a oportunidade de ir à universidade detentores de um

capital cultural capaz de dar ao aprendizado um sentido de interioridade, incorporado ao seu *habitus* de forma inconsciente. Nesse sentido, espera-se que a dimensão de dignidade venha a ser interiorizada de forma compartilhada na sociedade brasileira.

Retomando a ideia primeira deste estudo, na qual a universidade emerge como o *princípio gerador das sociedades fundadas no conhecimento*, reforça-se a importância central da produção e difusão da ciência, tecnologia e inovação para os novos usos econômicos e sociais do território. Nessa lógica, as IFEs devem construir uma relação mais conexa tanto com o setor produtivo local e regional quanto com a sociedade civil organizada, em inúmeras ações locais e multiescalares. A interiorização, nesta dimensão, contribui para a outorga de maiores poderes aos atores locais para definirem as melhores estratégias com vistas ao desenvolvimento das regiões de abrangência.

O trabalho revela a necessidade da Unidade Acadêmica de Garanhuns melhorar suas relações de cooperação, que se mostraram limitadas e frágeis com o tecido produtivo e institucional. A situação desse município, porém, pode servir de modelo para pensarmos outros polos produtivos localizados no mesmo espaço territorial de universidades federais. A postura adotada pelo Ministério de Educação (MEC) para alocação dos novos *campi* em municípios que compõem APL indica o reconhecimento da contribuição importante de um campus universitário para arranjos produtivos do interior em todo o país.

Em que pese a existência de inúmeras bolsas voltadas para o universo acadêmico, os estudantes que ingressam nas universidades federais enfrentam muitos desafios para permanecer durante todo o período do curso de graduação. Isso decorre do fato de que a grande maioria dos discentes que realiza fluxo migratório é de baixa renda, precisando de apoio institucional das universidades, via política de assistência social.

Na esteira dos problemas de infraestrutura das instalações dos novos *campi*, a pesquisa mostrou que os universitários com algum tipo de deficiência continuam com acesso precário ao ensino superior. Há um descompasso entre a expansão universitária e as ações de infraestrutura capazes de atender às necessidades especiais de forma a garantir o acesso e a permanência nas instituições de ensino superior de estudantes com qualquer tipo de deficiência.

É verdade que o MEC já desenvolve, nos últimos anos, algumas ações para a democratização do acesso e da permanência na universidade de grupos socialmente

desfavorecidos. Essas ações beneficiam também a inclusão educacional das pessoas com deficiência, a exemplo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR). No entanto, a permanência desse aluno confronta-se com inúmeras barreiras, particularmente barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas que seriam ultrapassadas caso houvesse o cumprimento das regras de acessibilidade voltadas a esse nível de ensino.

### **Por fim: a Interiorização para os Egressos**

Constatamos que, para além das questões estruturais ou de relação universidade/contexto local, o projeto de interiorização das universidades públicas federais no Nordeste – como deve ocorrer no resto do Brasil – promoveu mudanças na qualidade de vida dos egressos do ensino superior. A título de exemplo, no caso do Centro Acadêmico de Vitória, os entrevistados descrevem suas trajetórias, apontando avanços relevantes em sua qualidade de vida após o ingresso no ensino superior. Ainda que a oferta de cursos de graduação ainda fosse reduzida à época de sua entrada na universidade, em relação aos *campi* instalados nas grandes cidades, foi possível para estes jovens realizar escolhas de cursos próximas aos seus interesses. Houve melhoria de renda e de acesso a bens culturais, como teatros e museus.

As transformações se ampliaram para os seus círculos de relacionamento, a ponto de cobrarem de pessoas próximas o esforço para cursarem uma universidade ou modificarem os grupos de amigos de acordo com os novos interesses, advindos do novo capital cultural adquirido. Verificaram-se aqui as diferentes formas de aquisição de capital cultural: nos jovens entrevistados, houve um processo de incorporação posterior, através do acesso à universidade, que não estava em acordo com o seu capital herdado. Isso, porém, não inviabilizou a aquisição do capital escolar e nem a manutenção de relações com parentes e amigos anteriores ao seu ingresso no ensino superior. As dificuldades foram superadas pelo esforço e o desejo de mudar as suas condições socioeconômicas, pois a maioria deles advém de famílias com renda inferior a dois salários mínimos.

Para os filhos dos egressos dessas novas universidades, no entanto, vislumbra-se a expectativa de que o capital cultural de origem seja outro, incorporado de modo inconsciente, como parte integrante do novo *habitus* de seus pais, alterado a partir das novas disposições adquiridas a partir do capital escolar incorporado via ensino superior. Estes, aliás, na condição de egressos da universidade pública, num processo de afirmação no espaço dos estilos de vida, certificam o novo capital cultural adquirido no estado objetivado como elemento distintivo, na lógica bourdieusiana, uma vez que os seus diplomas se conformam em títulos que lhes auferem competência cultural para as disputas nos inúmeros campos sociais que passam a circular de agora em diante.

Os estilos de sucesso diferentes dos quais nos fala Lahire (2004) evidenciam-se pelas escolhas de cursar uma pós-graduação ou concorrer no mercado de trabalho. Está presente, porém, na fala dos jovens quando remetem à qualidade de vida, o sentido de fazer o que antes não era possível ou sequer era imaginável. Como já dissemos, mesmo que esses jovens provenham de mercados de capital cultural não legitimados pela escola, o processo de interiorização proporcionou a oportunidade de conversão do capital herdado em capital escolar.

Decorrentes das rupturas engendradas pela política de interiorização, os jovens foram induzidos a uma “individualidade criadora”, ocupando espaços sociais antes nunca imaginados. Isso demonstra que a autonomia do sistema público de ensino superior pode produzir não apenas profissionais dotados de competência técnica para o mercado de trabalho, mas capazes do exercício da reflexão para uma possível ação. Nesse sentido, poderemos ver se configurar nos alunos, e obviamente, nos egressos, um novo *habitus*. O *habitus* funciona “[...] como uma mola que necessita de um gatilho externo e não pode, portanto, ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares [...]” (WACQUANT, p. 69, 2007). Faz-se, assim, uma nova síntese entre o capital cultural de origem e o novo capital escolar e cultural que, como força externa, é capaz de promover a transposição de seu sistema de disposições de tal maneira a interpelá-los e conduzi-los a uma confrontação dialética entre a ação e a inação.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.



BERNARD, L. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo, Ática, 2004.

WACQUANT, L. Esclarecer o *Habitus*. **Revista Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul/dez 2007.

# ANEXOS

Os anexos a seguir incluem alguns dos instrumentos aplicados na pesquisa de campo, tanto na parte qualitativa quanto da parte quantitativa do estudo, além do modelo dos termos de consentimento livre e esclarecido adotados no trabalho. Os bancos de dados de toda a pesquisa se encontram arquivados na Fundação Joaquim Nabuco.

## Anexo I

**Projeto: A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças**

CÓD MUN/Nº DO QUESTIONÁRIO: \_\_\_\_/\_\_\_\_

### PESQUISA INTERIORIZAÇÃO – QUESTIONÁRIO ALUNOS

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

1. NOME: \_\_\_\_\_ Fone: ( ) \_\_\_\_\_

2. SEXO: (1) Masculino (2) Feminino [ ]

3. IDADE (anos completos): [ ]

4. COR:  
 (1) Branca (3) Parda (5) Indígena [ ]  
 (2) Preta (4) Amarela (9) NS/NR

5. ESTADO CIVIL  
 (1) Solteiro/a (3) Separado/a (5) Viúvo/a [ ]  
 (2) Casado/a (4) Divorciado/a (6) União estável (9) NR

6. QUANTOS FILHOS(AS) POSSUI? [ ]

7. UNIDADE DA UNIVERSIDADE (SIGLA): \_\_\_\_\_

8. CIDADE DA UNIVERSIDADE: \_\_\_\_\_

9. CURSO: \_\_\_\_\_

10. SEMESTRE E ANO DE ENTRADA [ / ]

11. TURNO (1) Manhã (3) Noite [ ]  
 (2) Tarde (4) Integral.

12. CLASSE DE RENDA FAMILIAR:		
(1) Menos de 1 (R\$ 545,00) salário mínimo	(4) acima de 5 (R\$ 2725,00) à 10 (R\$ 5450,00) salários mínimos	[ ]
(2) 1 (R\$ 545,00) à 2 (R\$ 1090,00) salários mínimos	(5) acima de 10 (R\$ 5450,00) salários mínimos	[ ]
(3) acima de 2 (R\$ 1090,00) à 5 (R\$ 2725,00) salários mínimos	(9) NS/NR.	
13. ESCOLARIDADE DO PAI:		
(1) Sem instrução	(10) Superior completo	
(2) Alfabetizado	(11) Curso técnico de nível médio incompleto	
(3) Elementar incompleto	(12) Curso técnico de nível médio completo	
(4) Elementar completo	(13) Supletivo do ensino fundamental ou do 1º grau	[ ]
(5) Fundamental incompleto	(14) Supletivo do ensino médio ou do 2º grau	[ ]
(6) Fundamental completo	(15) Especialização	
(7) Médio incompleto	(16) Mestrado ou doutorado	
(8) Médio completo	(17) Alfabetização de Jovens e Adultos - EJA	
(9) Superior incompleto	(99) NS/NR	
14. ESCOLARIDADE DA MÃE: (utilizar as alternativas acima).		[ ]
15. QUANTOS PARENTES DE 1º GRAU SÃO GRADUADOS?		[ ]
16. QUANTOS PARENTES DE 1º GRAU ESTÃO CURSANDO A GRADUAÇÃO?		[ ]
17. RAMO DE ATIVIDADE DO PAI:		
(1) Agropecuária	(5) Educação	(9) Serviços domésticos
(2) Indústria	(6) Saúde	(10) Artesanato
(3) Construção civil	(7) Alimentação/hospedagem	(11) Outros
(4) Comércio	(8) Administração pública	(12) Não se aplica
		(99) NS/NR.
18. RAMO DE ATIVIDADE DA MÃE: (utilizar as alternativas acima).		[ ]
19. MORA COM OS PAIS?		[ ]
(1) Sim (pular para 1.21)	(2) Não.	[ ]
20. SE NÃO, MORA COM:		(3) República (divide despesas com amigos)
(1) Algum parente	(4) Sozinho/a	[ ]
(2) Cônjuge e/ou filhos	(5) Hospedagem.	[ ]
<b>PARA AQUELES QUE RESPONDERAM QUE MORAM EM REPÚBLICA OU EM HOSPEDAGEM, AS PERGUNTAS DA 1.21 A 1.25 DEVEM SE REFERIR À CASA DO PAI OU DA MÃE.</b>		
21. USO DO IMÓVEL:		
(1) Residencial Individual	(3) Misto (residencial e comércio/serviços).	[ ]
(2) Residencial Coletivo		
22. NÚMERO DE CÔMODOS:		[ ]
23. MATERIAL PREDOMINANTE:		
(1) Alvenaria	(3) Improvisado	(5) Taipa
(2) Madeira	(4) Misto	(9) NS/NR.
24. REGIME DE OCUPAÇÃO:		
(1) Próprio quitado	(3) Alugado	(5) Invadido
(2) Próprio pagando	(4) Cedido	(9) NS/NR.
25. SE ALUGADO, QUAL O VALOR DO ALUGUEL (EM REAIS)?		R\$ [ ]
<b>2. VIDA ACADÊMICA</b>		
2.1 EM QUAL MUNICÍPIO E UF VOCÊ CURSOU A MAIOR PARTE DO ENSINO MÉDIO?		[ ]
2.2 EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO? (usar 4 dígitos)		[ ]
2.3 A MAIOR PARTE DO ENSINO MÉDIO FOI NA ESCOLA:		[ ]
(1) Pública	(2) Privada	(3) Privada com bolsa integral/parcial.



2.4 VOCÊ JÁ PRESTOU EXAME DE INGRESSO PARA OUTRA UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR? [ ]			
(1) Sim		(2) Não (pular para a questão 2.6).	
2.5 SE SIM, RESPONDA O QUADRO ABAIXO:			
NOME DA UNIDADE (3 ÚLTIMOS)	TIPO DA UNIDADE (1) Pública (2) Privada	MOTIVO DA DESISTÊNCIA (1) Não teve aprovação (2) Distância do lugar onde morava (3) Falta de qualidade do ensino e/ou estrutura (4) Desistência ou insatisfação com o curso (5) Custo elevado (9) NS/NR.	
[ ]	[ ]	[ ]	
[ ]	[ ]	[ ]	
[ ]	[ ]	[ ]	
2.6 ANTES DESSE CURSO VOCÊ FREQUENTOU OUTRO CURSO DE GRADUAÇÃO? [ ]			
(1) Sim		(2) Não (pular para questão 2.8)	
2.7 SE SIM, RESPONDA O QUADRO ABAIXO:			
QUAL CURSO? (3 ÚLTIMOS)	NOME DA UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR	CHEGOU A CONCLUÍ-LO? (1) Sim (2) Não	SE CONCLUIU, EM QUE ANO? (4 dígitos)
[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
2.8 VOCÊ FREQUENTOU ALGUM CURSO PRÉ-ACADÊMICO (PRÉ-VESTIBULAR)? [ ]			
(1) Sim		(2) Não (pular para 2.10).	
2.9 SE SIM, ESSE CURSO ERA: [ ]			
(1) Privado pago (2) Privado gratuito		(3) Público (4) Alguma unidade de ensino superior	
2.10 VOCÊ RECEBE AJUDA FINANCEIRA OU LOGÍSTICA PARA REALIZAR ESTE CURSO SUPERIOR? (REFERENTE À PRINCIPAL AJUDA) [ ]			
(1) Sim		(2) Não (pular para questão 2.13).	
2.11 SE SIM, DE QUEM RECEBE? _____			
2.12 DE QUE TIPO É ESSA AJUDA? _____			
2.13 EXISTEM ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA/APOIO PARA VOCÊS ALUNOS AQUI NESTA INSTITUIÇÃO? [ ]			
(1) Sim		(2) Não (pular para questão 2.15).	
2.14 SE SIM, RESPONDA O QUADRO ABAIXO:			
TIPO (MARCAR "X" NA QUE EXISTE)	UTILIZA (1) Sim (2) Não	AVALIAÇÃO (1) Muito bom (2) Bom (3) Razoável (4) Ruim.	CASO NÃO UTILIZE, POR QUE?
[ ] QUADRA ESPORTIVA	[ ]	[ ]	
[ ] CAMPO DE FUTEBOL	[ ]	[ ]	
[ ] PISCINA	[ ]	[ ]	
[ ] ACADEMIA	[ ]	[ ]	

[ ]	GRUPO DE TEATRO	[ ]	[ ]	
[ ]	GRUPO DE DANÇA	[ ]	[ ]	
[ ]	CURSO DE PINTURA	[ ]	[ ]	
[ ]	CURSO DE FOTOGRAFIA	[ ]	[ ]	
[ ]	CURSO DE LÍNGUAS	[ ]	[ ]	
[ ]	CANTINA / LANCHONETE	[ ]	[ ]	
[ ]	PRAÇAS	[ ]	[ ]	
[ ]		[ ]	[ ]	
[ ]		[ ]	[ ]	
[ ]		[ ]	[ ]	
2.15 VOCÊ ENFRENTA DIFICULDADES PARA CONTINUAR NESSE CURSO? (1) Sim (2) Não (pular para questão 2.17) (9) NS/NR.				[ ]
2.16 SE SIM, QUE TIPO DE DIFICULDADE ENFRENTA? (1) Financeira (2) Educacional (3) Distância da família e do círculo de amizade (4) Falta de apoio da família (5) Motivacional (6) Outras (especificar)				[ ]
2.17 POSSUI ALGUM CONHECIMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?				
LÍNGUA		NÍVEL DE CONHECIMENTO		
INGLÊS	(0) Não possui conhecimento (1) Básico (2) Intermediário (3) Avançado (4) Fluente			[ ]
ESPAÑHOL	(0) Não possui conhecimento (1) Básico (2) Intermediário (3) Avançado (4) Fluente			[ ]
OUTRA (especificar) _____	(0) Não possui conhecimento (1) Básico (2) Intermediário (3) Avançado (4) Fluente			[ ]
2.18 ESTÁ OU JÁ ESTEVE INSERIDO EM ALGUMA PESQUISA VINCULADA A ESTA UNIVERSIDADE? (1) Sim (2) Não.				[ ]
2.19 É OU JÁ FOI MONITOR DE ALGUM PROFESSOR(A) NESTA UNIVERSIDADE? (1) Sim (2) Não.				[ ]
2.20 ESTÁ OU JÁ ESTEVE INSERIDO EM ALGUMA ATIVIDADE DE EXTENSÃO VINCULADA A ESTA UNIVERSIDADE? (1) Sim (2) Não.				[ ]
2.21 VOCÊ ESTÁ INSERIDO EM ALGUMA ATIVIDADE QUE FOI ORIGINADA POR CONVÊNIO COM A UNIVERSIDADE? (1) Sim (2) Não.				[ ]
2.22 DE FORMA GERAL, COMO QUALIFICA A ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO SEU CURSO ÀS NECESSIDADES DO MERCADO DE TRABALHO? (1) Muito bem adequado (2) Bem adequado (3) Pouco adequado (4) Nada adequado (9) NS/NR.				[ ]
2.23 COMO QUALIFICA OS CONTEÚDOS TRATADOS PELOS PROFESSORES? (1) Muito bom (2) Bom (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR.				[ ]
2.24 OS PROFESSORES OFERECEM HORÁRIOS DE ATENDIMENTO AO ALUNO? (1) Sim (2) Não (pular para 2.26).				[ ]

2.25 SE <b>SIM</b> , OS PROFESSORES COSTUMAM CUMPRIR O HORÁRIO DE ATENDIMENTO? (1) Sim (2) Não.	[ ]
2.26 OS PROFESSORES COSTUMAM FALTAR ÀS AULAS? (1) Sim (2) Não (pular para 2.28).	[ ]
2.27 SE <b>SIM</b> , COM QUE FREQUÊNCIA COSTUMAM FALTAR? (1) Apenas 1 vez por mês (2) De 2 à 5 vezes por mês (3) Mais de 5 até 8 vezes por mês (4) Acima de 8 vezes por mês.	[ ]
2.28 A UNIVERSIDADE OFERECE BIBLIOTECA? (1) Sim (2) Não (pular para 2.36).	[ ]
2.29 VOCÊ COSTUMA FAZER USO DA BIBLIOTECA? (1) Sim (2) Não (pular para 2.36)	[ ]
2.30 VOCÊ COSTUMA FAZER USO DOS ESPAÇOS COLETIVOS DA BIBLIOTECA? (1) Sim (2) Não (3) Não tem.	[ ]
2.31 VOCÊ COSTUMA FAZER USO DOS ESPAÇOS INDIVIDUAIS DA BIBLIOTECA? (1) Sim (2) Não (3) Não tem.	[ ]
2.32 A BIBLIOTECA POSSUI <b>TÍTULOS SUFICIENTES</b> NA SUA <b>ÁREA DE ESTUDO</b> ? (1) Sim (2) Não.	[ ]
2.33 COMO VOCÊ AVALIA A <b>VARIEDADE</b> DE TÍTULOS EXISTENTES NA BIBLIOTECA? (1) Muito boa (2) Boa (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR.	[ ]
2.34 COMO VOCÊ AVALIA A <b>QUANTIDADE</b> DOS PRINCIPAIS TÍTULOS? (1) Muito boa (2) Boa (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR.	[ ]
2.35 DE <b>MODO GERAL</b> , COMO VOCÊ QUALIFICA A BIBLIOTECA? (1) Muito boa (2) Boa (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR.	[ ]
2.36 A UNIVERSIDADE OFERECE LABORATÓRIOS? (1) Sim (2) Não (pular para 2.39).	[ ]
2.37 SE <b>SIM</b> , COMO VOCÊ OS QUALIFICA? (1) Muito boa (2) Boa (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR	[ ]
2.38 VOCÊ COSTUMA FAZER USO DOS LABORATÓRIOS? (1) Sim (2) Não.	[ ]
2.39 COMO VOCÊ SE LOCOMOVE USUALMENTE ATÉ À UNIVERSIDADE?(até 2 opções) (1) Carro próprio (2) Moto própria (3) Ônibus (4) Carona (5) Transporte alternativo pago (6) Bicicleta (7) A pé (8) Outro.	[ ] [ ]
2.40 CHEGOU A ESTA UNIVERSIDADE ATRAVÉS DE SISTEMA DE TRANSFERÊNCIA? (1) Sim (2) Não	[ ]
2.41 PRETENDE REALIZAR TRANSFERÊNCIA PARA OUTRA UNIVERSIDADE? (1) Sim (2) Não (pular para 2.44).	[ ]
2.42 SE <b>SIM</b> , PARA QUE UNIVERSIDADE DESEJA SER TRANSFERIDO? _____	[ ]
2.43 POR QUE DESEJA SER TRANSFERIDO? _____	[ ]

(1) Proximidade da família (2) Maiores chances profissionais (3) Cidade e/ou universidade com melhor infraestrutura	(4) Outro (9) NS/NR.	
2.44 PRETENDE REALIZAR TRANSFERÊNCIA DE CURSO? (1) Sim (2) Não (pular para 2.47).		[ ]
2.45 SE <b>SIM</b> , PARA QUE CURSO DESEJA SER TRANSFERIDO? _____		
2.46 POR QUE DESEJA REALIZAR TRANSFERÊNCIA DE CURSO?		
(1) Baixa qualidade do curso atual (2) Melhores perspectivas profissionais no outro curso	(3) Falta de identificação com o curso (4) Outro.	[ ]
2.47 REALIZOU PROVA DO ENEM? (1) Sim (2) Não (pular para 3.1).		[ ]
2.48 SE <b>SIM</b> , O QUE ACHOU DO PROCESSO? .		[ ]
(1) Muito bom (2) Bom (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR		
2.49 PARTICIPOU DO PROCESSO DO SISU? (1) Sim (2) Não (pular para 3.1).		[ ]
2.50 SE <b>SIM</b> , O QUE ACHOU DO PROCESSO?		[ ]
(1) Muito bom (2) Bom (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR		
<b>3. MIGRAÇÃO E MORADIA</b>		
3.1 MORA EM QUAL MUNICÍPIO (E UF)?		
3.2 MORA NESSE MUNICÍPIO DESDE QUE NASCEU? (1) Sim (pular para 3.7) (2) Não		[ ]
3.3 QUAL O MUNICÍPIO (E UF OU PAÍS ESTRANGEIRO) DE NASCIMENTO? _____		
3.4 O MOTIVO DE MIGRAÇÃO PARA ESTE MUNICÍPIO FOI?		[ ]
(1) Acompanhar a família (2) Trabalho (3) Estudar (4) Estudar na Universidade Federal (5) Outro		
3.5 HÁ QUANTO TEMPO MORA NESTE MUNICÍPIO? (EM ANOS COMPLETOS)		[ ]
3.6 QUAL O MUNICÍPIO (E UF, OU PAÍS ESTRANGEIRO) DE RESIDÊNCIA ANTERIOR? _____		
3.7 QUANDO TERMINAR OS ESTUDOS PRETENDE CONTINUAR MORANDO NESTE MUNICÍPIO? (1) Sim (2) Não (pular para 3.9)		[ ]
3.8 SE <b>SIM</b> , POR QUÊ? _____		
3.9 SE <b>NÃO</b> , EM QUE MUNICÍPIO (E UF) PRETENDE MORAR? _____		
3.10 QUAL É A SUA DESPESA MENSAL COM MORADIA (CASO NÃO MORE COM OS PAIS OU COM ALGUM PARENTE GRATUITAMENTE)? (EM REAIS)		R\$ [ ]
3.11 QUAL SUA DESPESA MENSAL COM ALIMENTAÇÃO? (EM REAIS)		R\$ [ ]

3.12 ONDE REALIZA A <b>PRINCIPAL REFEIÇÃO</b> NA MAIORIA DAS VEZES?		
(1) Em casa (2) Leva comida de casa (3) Casa de parentes/amigos (4) Restaurante Universitário (5) Cantina na Universidade	(6) Restaurante ou lanchonete nas proximidades da Universidade (7) Restaurante ou lanchonete em outras localidades (8) No trabalho	[      ]
3.13 TEM ACESSO A COMPUTADOR NA SUA MORADIA?		
(1) Sim	(2) Não (pular para 3.16).	[      ]
3.14 SE SIM, TEM ACESSO À INTERNET?		
(1) Sim	(2) Não (pular para 3.16)	[      ]
3.15 SE SIM, QUAL O TIPO DE CONEXÃO?		
(1) Discada (2) Banda larga	(3) 3G (9) NS/NR.	[      ]
3.16 QUAL O SEU GASTO COM INTERNET? (NO MÊS, EM REAIS)		R\$ [      ]
<b>4. PROFISSIONAL E PERSPECTIVAS FUTURAS</b>		
4.1 ANTES DE INICIAR O CURSO VOCÊ TRABALHAVA?		
(1) Sim	(2) Não (pular para 4.5).	[      ]
4.2 SE SIM, QUAL O RAMO DA ATIVIDADE REALIZADA?		
(1) Agropecuária (2) Indústria (3) Construção civil (4) Comércio	(5) Educação (6) Saúde (7) Alimentação / hospedagem (8) Administração pública	(9) Serviços domésticos (10) Artesanato (11) Outros (99) NS/NR
4.3 QUAL A POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO?		
(1) Empregado com carteira assinada (2) Empregado sem carteira assinada (3) Estagiário (4) Trabalhador por conta própria	(5) Não remunerado (6) Trabalhador doméstico com carteira (7) Trabalhador doméstico sem carteira (8) Funcionário público (9) Empregador.	[      ]
4.4 QUAL ERA SEU RENDIMENTO NESTE TRABALHO? (EM REAIS)		R\$ [      ]
4.5 VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO?		
(1) Sim	(2) Não (pular para 4.15).	[      ]
4.6 É O MESMO EMPREGO QUE O ANTERIOR À ENTRADA NA UNIVERSIDADE?		
(1) Sim (pular para 4.8)	(2) Não.	[      ]
4.7 SE NÃO, QUAL O RAMO DA ATIVIDADE REALIZADA?		
(1) Agropecuária (2) Indústria (3) Construção civil (4) Comércio	(5) Educação (6) Saúde (7) Alimentação / hospedagem (8) Administração pública	(9) Serviços domésticos (10) Artesanato (11) Outros (99) NS/NR
4.8 QUAL É O SEU RENDIMENTO NESTE TRABALHO? (EM REAIS)		R\$ [      ]
4.9 QUAL A SUA POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO?		
(1) Empregado com carteira assinada (2) Empregado sem carteira assinada (3) Estagiário (4) Trabalhador por conta própria	(5) Não remunerado (6) Trabalhador doméstico com carteira (7) Trabalhador doméstico sem carteira (8) Funcionário público (9) Empregador	[      ]

4.10 O CURSO CONTRIBUIU PARA CONSEGUIR/MANTER O EMPREGO? (1) Sim (2) Não.	[ ]
4.11 O EMPREGO ESTÁ RELACIONADO AO CURSO? (1) Muito relacionado (3) Pouco relacionado (2) Relacionado (4) Não está relacionado	[ ]
4.12 Nº DE HORAS TRABALHADAS POR SEMANA?	[ ]
4.13 TRABALHA NESTE MUNICÍPIO? (1) Sim (pular para 4.16) (2) Não.	[ ]
4.14 SE NÃO, EM QUE MUNICÍPIO TRABALHA (E UF)? _____	[ ]
4.15 CASO NÃO ESTEJA TRABALHANDO, PROCUROU EMPREGO NOS ÚLTIMOS 30 DIAS? (1) Sim (2) Não.	[ ]
4.16 VOCÊ PARTICIPA DE SINDICATO E/OU DO MOVIMENTO ESTUDANTIL? (1) Sim (2) Não.	[ ]
4.17 O QUE PRETENDE FAZER QUANDO SE FORMAR?  (1) Trabalhar em negócio próprio ou da família (2) Trabalhar como profissional liberal (3) Ingressar no serviço público (4) Trabalhar em uma grande empresa (5) Fazer o mestrado/doutorado (6) Outro (especificar) _____ (9) NS/NR.	[ ]
4.18 EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO, APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO VOCÊ ACHA QUE ESTARÁ:  (1) Muito bem preparado (3) Pouco preparado (9) NS/NR. (2) Preparado (4) Nada preparado	[ ]
4.19 VOCÊ JULGA QUE O CURSO QUE ESTÁ FAZENDO CONTRIBUIRÁ PARA SUA ASCENSÃO SOCIAL E DE RENDA?  (1) Muito (3) Pouco (2) Razoavelmente (4) Nada	[ ]
<b>5. LAZER E CONSUMO CULTURAL</b>	
5.1 O QUE VOCÊ FAZ OU QUE LUGARES FREQUENTA PARA SE DIVERTIR NESTA CIDADE? (AS 3 PRINCIPAIS)  (1) Shows (8) Jogos com amigos (17) Dançar (2) Cinemas (9) Jogos esportivos (18) Praças (3) Teatros (10) Programas de TV (DVD) (19) Clubes (4) Eventos culturais (11) Programas de Rádio (20) Praia/rio (5) Leitura (literatura) (12) Ouvir música (21) Shopping (6) Jogos de computador (13) Internet (22) Prática de esportes/academia (7) Casa de parentes/ amigos (14) Museus (23) Outros (15) Restaurantes/lanchonetes (99) NS/NR (16) Bares	[ ]
5.2 ESTAS OPÇÕES ATENDEM AO SEU DESEJO DE CONSUMO CULTURAL/LAZER?	[ ]

(1) Atendem bastante	(3) Atendem pouco	
(2) Atendem relativamente	(4) Não atendem.	
5.3 VOCÊ PERCEBE ALGUMA DIFERENÇA ENTRE AS CONDIÇÕES DE LAZER E CULTURA HOJE EXISTENTES E AS DE ANTES DA UNIVERSIDADE SE INSTALAR NO MUNICÍPIO?		
[      ]		
(1) Diferença muito relevante	(3) Diferença pouco relevante	(9)NS/NR
(2) Diferença relevante	(4) Nenhuma diferença	
5.4 O QUE FALTA SER OFERTADO NO MUNICÍPIO PARA SATISFAZER O LAZER E O CONSUMO CULTURAL DOS ESTUDANTES?		
5.5 QUAIS AS OPÇÕES DE CONSUMO CULTURAL/LAZER QUE VOCÊ IDENTIFICA ENTRE OS SEUS COLEGAS UNIVERSITÁRIOS? (AS 3 PRINCIPAIS)		
(1) Shows	(8) Jogos com amigos	(17) Dançar
(2) Cinemas	(9) Jogos esportivos	(18) Praças
(3) Teatros	(10) Programas de TV (DVD)	(19) Clubes
(4) Eventos culturais	(11) Programas de Rádio	(20) Praia/rio
(5) Leitura (literatura)	(12) Ouvir música	(21) Shopping
(6) Jogos de computador	(13) Internet	(22) Prática de esportes/academia
(7) Casa de parentes/ amigos	(14) Museus	(23) Outros
	(15) Restaurantes/lanchonetes	(99) NS/NR
	(16) Bares	
5.6 COM QUE FREQUÊNCIA A UNIVERSIDADE REALIZA EVENTOS CULTURAIS, COMO BATE-PAPOS COM AUTORES DE LIVROS, SHOWS E LANÇAMENTOS DE CD'S, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, INTERCÂMBIO DE LIVROS ETC.?		
[      ]		
(1) Muito frequentemente	(3) Pouco frequentemente	(5) Nunca realizou
(2) Frequentemente	(4) Quase nunca	(9)NS/NR
5.7 VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR OS EVENTOS CULTURAIS REALIZADOS PELA UNIVERSIDADE QUE FORAM CITADOS ACIMA?		
[      ]		
(1) Sim	(2) Não	(9) Não se aplica.
5.8 COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ SE DEDICA ÀS PRÁTICAS DE LAZER E ATIVIDADES CULTURAIS:		
(1) Diária	(4) Mensal	(7) Variada
(2) Semanal	(5) Eventual	(9) NS/NR.
(3) Quinzenal	(6) Nunca	

Pesquisador(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Crítica: \_\_\_\_\_ Checagem: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_:\_\_\_\_\_

## Anexo II

CÓD MUN/Nº DO QUESTIONÁRIO: \_\_\_\_/\_\_\_\_

### PESQUISA INTERIORIZAÇÃO – QUESTIONÁRIO EGRESSOS

#### 6. IDENTIFICAÇÃO

26. NOME: \_\_\_\_\_ Fone: ( ) \_\_\_\_\_

27. SEXO: (1) Masculino (2) Feminino [ ]

28. IDADE (anos completos): [ ]

29. COR: (1) Branca (2) Preta (3) Parda (4) Amarela (5) Indígena (9) NS/NR [ ]

30. ESTADO CIVIL (1) Solteiro/a (2) Casado/a (3) Separado/a (4) Divorciado/a (5) Viúvo/a (6) União estável (9) NR [ ]

31. QUANTOS FILHOS(AS) POSSUI? [ ]

32. UNIDADE DA UNIVERSIDADE (SIGLA): \_\_\_\_\_

33. CIDADE DA UNIVERSIDADE: \_\_\_\_\_

34. CURSO: \_\_\_\_\_

35. SEMESTRE E ANO DE FORMATURA: [ / ]

36. CLASSE DE RENDA FAMILIAR: (1) Menos de 1 (R\$ 545,00) salário mínimo (2) 1 (R\$ 545,00) à 2 (R\$ 1090,00) salários mínimos (3) acima de 2 (R\$ 1090,00) à 5 (R\$ 2725,00) salários mínimos (4) acima de 5 (R\$ 2725,00) à 10 (R\$ 5450,00) salários mínimos (5) acima de 10 (R\$ 5450,00) salários mínimos (9) NS/NR. [ ]

37. MORA COM OS PAIS? (1) Sim (pular para 1.21) (2) Não. [ ]

38. SE NÃO, MORA COM: (1) Algum parente (2) Cônjuge e/ou filhos (3) República (divide despesas com amigos) (4) Sozinho/a (5) Hospedagem. [ ]

39. USO DO IMÓVEL: (1) Residencial Individual (2) Residencial Coletivo (3) Misto (residencial e comércio/serviços). [ ]

40. NÚMERO DE CÔMODOS: [ ]

41. MATERIAL PREDOMINANTE: (1) Alvenaria (2) Madeira (3) Improvisado (4) Misto (5) Taipa (9) NS/NR. [ ]

42. REGIME DE OCUPAÇÃO: (1) Próprio quitado (2) Próprio pagando (3) Alugado (4) Cedido (5) Invadido (9) NS/NR. [ ]

43. SE ALUGADO, QUAL O VALOR DO ALUGUEL (EM REAIS)? R\$ [ ]

#### 7. VIDA ACADÊMICA

2.51 EM QUAL MUNICÍPIO E UF VOCÊ CURSOU A MAIOR PARTE DO ENSINO MÉDIO? [ ]

2.52 EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO? (usar 4 dígitos) [ ]



2.53 A MAIOR PARTE DO ENSINO MÉDIO FOI NA ESCOLA: (1) Pública (2) Privada (3) Privada com bolsa integral/parcial.	[ ]
2.54 VOCÊ FREQUENTOU ALGUM CURSO PRÉ-ACADÊMICO (PRÉ-VESTIBULAR)? (1) Sim (2) Não (pular para 2.10).	[ ]
2.55 SE <b>SIM</b> , ESSE CURSO ERA: (1) Privado pago (2) Privado gratuito (3) Público (4) Alguma unidade de ensino superior	[ ]
2.56 VOCÊ RECEBEU AJUDA FINANCEIRA OU LOGÍSTICA PARA REALIZAR ESTE CURSO SUPERIOR? (REFERENTE À PRINCIPAL AJUDA) (1) Sim (2) Não (pular para questão 2.13).	[ ]
2.57 SE <b>SIM</b> , DE QUEM RECEBEU? _____	
2.58 DE QUE TIPO ERA ESSA AJUDA? _____	
2.59 VOCÊ ENFRENTOU DIFICULDADES PARA CONCLUIR ESSE CURSO? (1) Sim (2) Não (pular para questão 2.17) (9) NS/NR.	[ ]
2.60 SE <b>SIM</b> , QUE TIPO DE DIFICULDADE ENFRENTOU? (1) Financeira (2) Educacional (3) Distância da família e do círculo de amizade (4) Falta de apoio da família (5) Motivacional (6) Outras (especificar)	[ ]
2.61 ESTÁ OU ESTEVE INSERIDO EM ALGUMA ATIVIDADE VINCULADA À UNIVERSIDADE? (1) Não; (2) Sim, pesquisa; (3) Sim, monitoria; (4) Sim, extensão; (5) Sim, várias atividades	[ ]
2.62 DE FORMA GERAL, COMO QUALIFICA A ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO SEU CURSO ÀS NECESSIDADES DO MERCADO DE TRABALHO? (1) Muito bem adequado (2) Bem adequado (3) Pouco adequado (4) Nada adequado (9) NS/NR.	[ ]
2.63 COMO QUALIFICA OS CONTEÚDOS TRATADOS PELOS PROFESSORES? (1) Muito bom (2) Bom (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR.	[ ]
<b>8. MIGRAÇÃO E MORADIA</b>	
3.17 MORA EM QUAL MUNICÍPIO (E UF)?	
3.18 MORA NESSE MUNICÍPIO DESDE QUE NASCEU? (1) Sim (pular para 3.7) (2) Não	[ ]
3.19 QUAL O MUNICÍPIO (E UF OU PAÍS ESTRANGEIRO) DE NASCIMENTO? _____	
3.20 O MOTIVO DE MIGRAÇÃO PARA ESTE MUNICÍPIO FOI? (1) Acompanhar a família (2) Trabalho (3) Estudar (4) Estudar na Universidade Federal (5) Outro	[ ]
3.21 HÁ QUANTO TEMPO MORA NESTE MUNICÍPIO? (EM ANOS COMPLETOS)	[ ]
3.22 QUAL O MUNICÍPIO (E UF, OU PAÍS ESTRANGEIRO) DE RESIDÊNCIA ANTERIOR? _____	
<b>9. PROFISSIONAL E PERSPECTIVAS FUTURAS</b>	

4.20 ANTES DE INICIAR O CURSO VOCÊ TRABALHAVA? (1) Sim (2) Não (pular para 4.5).	[ ]
4.21 SE <b>SIM</b> , QUAL O RAMO DA ATIVIDADE REALIZADA? (1) Agropecuária (5) Educação (9) Serviços domésticos (2) Indústria (6) Saúde (10) Artesanato (3) Construção civil (7) Alimentação / hospedagem (11) Outros (4) Comércio (8) Administração pública (99) NS/NR	[ ]
4.22 QUAL A POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO? (1) Empregado com carteira assinada (5) Não remunerado (2) Empregado sem carteira assinada (6) Trabalhador doméstico com carteira (3) Estagiário (7) Trabalhador doméstico sem carteira (4) Trabalhador por conta própria (8) Funcionário público (9) Empregador.	[ ]
4.23 QUAL ERA SEU RENDIMENTO NESTE TRABALHO? (EM REAIS)	R\$ [ ]
4.24 VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO? (1) Sim (2) Não (pular para 4.15).	[ ]
4.25 É O MESMO EMPREGO QUE O ANTERIOR À ENTRADA NA UNIVERSIDADE? (1) Sim (pular para 4.8) (2) Não.	[ ]
4.26 SE <b>NÃO</b> , QUAL O RAMO DA ATIVIDADE REALIZADA? (1) Agropecuária (5) Educação (9) Serviços domésticos (2) Indústria (6) Saúde (10) Artesanato (3) Construção civil (7) Alimentação / hospedagem (11) Outros (4) Comércio (8) Administração pública (99) NS/NR	[ ]
4.27 QUAL É O SEU RENDIMENTO NESTE TRABALHO? (EM REAIS)	R\$ [ ]
4.28 QUAL A SUA POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO? (1) Empregado com carteira assinada (5) Não remunerado (2) Empregado sem carteira assinada (6) Trabalhador doméstico com carteira (3) Estagiário (7) Trabalhador doméstico sem carteira (4) Trabalhador por conta própria (8) Funcionário público (9) Empregador	[ ]
4.29 O CURSO CONTRIBUIU PARA CONSEGUIR/MANTER O EMPREGO? (1) Sim (2) Não.	[ ]
4.30 O EMPREGO ESTÁ RELACIONADO AO CURSO? (1) Muito relacionado (3) Pouco relacionado (2) Relacionado (4) Não está relacionado	[ ]
4.31 Nº DE HORAS TRABALHADAS POR SEMANA?	[ ]
4.32 CASO NÃO ESTEJA TRABALHANDO, PROCUROU EMPREGO NOS ÚLTIMOS 30 DIAS? (1) Sim (2) Não.	[ ]
4.33 VOCÊ JULGA QUE O CURSO CONTRIBUIU PARA SUA ASCENSÃO SOCIAL E DE RENDA? (1) Muito (3) Pouco (2) Razoavelmente (4) Nada	[ ]



Pesquisador(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora:  
\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Crítica: \_\_\_\_\_ Checagem: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_: \_\_\_\_

### Anexo III

CÓD MUN/Nº DO QUESTIONÁRIO: \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## PESQUISA INTERIORIZAÇÃO – QUESTIONÁRIO DOCENTES

### 1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: \_\_\_\_\_ Fone: ( ) \_\_\_\_\_

1.2 SEXO (1) Masculino (2) Feminino [ ]

1.3 QUAL A SUA IDADE? (EM ANOS COMPLETOS) [ ]

1.4 QUAL A SUA COR?  
 (1) Branca (4) Amarela  
 (2) Preta (5) Indígena  
 (3) Parda (9) NS/NR. [ ]

1.5 QUAL O SEU ESTADO CIVIL?  
 (1) Solteiro/a (4) Divorciado/a  
 (2) Casado/a (5) Viúvo/a  
 (3) Separado/a (6) União estável  
 (9) NR [ ]

1.6 O(A) SR.(A) TEM FILHOS?  
 (1) Sim (Responda o quadro abaixo) [ ]  
 (2) Não (pular para 1.7) (9) NR

FILHO(A)	IDADE	ESTÁ ESTUDANDO? (1) Sim (2) Não	EM QUE TIPO DE ESCOLA? (1) Pública (2) Privada (3) Ambas	ESTUDA NESTA CIDADE? (1) Sim (2) Não	COMO VOCÊ AVALIA O ENSINO? (1) Muito bom (2) Bom (3) Razoável (4) Ruim	COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPA NA ESCOLA? (1) Nunca vou (2) Apenas quando sou chamado(a) (3) Participo ativamente na escola
_____	_____	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
_____	_____	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
_____	_____	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
_____	_____	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
_____	_____	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

1.7 QUAL A SUA ÚLTIMA TITULAÇÃO?  
 (1) Graduação (4) Doutorado  
 (2) Especialização (5) Pós-doutorado  
 (3) Mestrado (9) NS/NR. [ ]

1.8 QUAL A SUA ÁREA DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA? [ ]

(1) Ciências Exatas e da Terra (2) Ciências Humanas (3) Ciências Sociais e Aplicadas (4) Ciências Biológicas (5) Engenharias	(6) Ciências Agrárias (7) Ciências da Saúde (8) Linguística, Letras e Artes (9) Multidisciplinar (99) NS/NR.	
1.9 QUAL O SEU SALÁRIO MENSAL NOMINAL BRUTO NESTA INSTITUIÇÃO? (99999) NR.		R\$ [       ]
1.10 QUAL A SUA RENDA MENSAL NOMINAL BRUTA? (999999) NR.		R\$ [       ]
1.11 O(A) SR.(A) POSSUI CASA PRÓPRIA NESTE MUNICÍPIO? (1) Sim                      (2) Não                      (9) NR.		[       ]
1.12 QUAL É (OU ERA, SE ELE/A JÁ FALLECEU) A PRINCIPAL OCUPAÇÃO DO(A) SEU PAI OU DO(A) RESPONSÁVEL PELA SUA FAMÍLIA, QUANDO O(A) SR.(A) <b>TINHA 15 ANOS?</b>  (1) Empresário(a) (2) Pequeno(a) proprietário(a) (3) Assalariado(a) rural (4) Operário(a) (trabalhador/a urbano/a manual)	(5) Trabalhador(a) assalariado(a) não-manual (escritório, comércio, funcionário (a) público(a), serviço, saúde, educação, etc.) (9) NR.	[       ]
1.13 COMPARANDO O PADRÃO DE VIDA DE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS, QUANDO O(A) SR(A) TINHA 15 ANOS, COM O SEU PADRÃO DE VIDA COMO DOCENTE, O(A) SR.(A) DIRIA: (1) Que o seu padrão de vida e de renda é superior ao de seus pais ou responsáveis (2) Que a sua condição social é a mesma dos seus pais ou responsáveis (3) Que o seu padrão de vida e de renda é inferior ao de seus pais ou responsáveis (9) NR.		[       ]
<b>2 MIGRAÇÃO</b>		
2.1 MORA EM QUAL MUNICÍPIO (E UF)? _____		
2.2 MORA NESTE MUNICÍPIO DESDE QUE NASCEU? (1) Sim (pular para 2.7) (2) Não.		[       ]
2.3 QUAL O MUNICÍPIO (E UF, OU PAÍS ESTRANGEIRO) DE NASCIMENTO? _____		
2.4 HÁ QUANTO TEMPO MORA NESTE MUNICÍPIO? (EM ANOS COMPLETOS)		[       ]
2.5 QUAL O MUNICÍPIO (E UF, OU PAÍS ESTRANGEIRO) DE RESIDÊNCIA ANTERIOR? _____		
2.6 O MOTIVO DE MIGRAÇÃO PARA ESTE MUNICÍPIO FOI: (1) Acompanhar a família (2) Trabalhar na Universidade Federal (3) Outro.		[       ]
2.7 PRETENDE CONTINUAR NESTE MUNICÍPIO? (1) Sim                      (2) Não                      (9) NR (pular para 3.1)		[       ]
2.8 SE SIM, POR QUÊ? _____		
2.9 SE NÃO, EM QUE MUNICÍPIO (E UF) PRETENDE MORAR? _____		
<b>3 CARREIRA</b>		

3.1 QUAL A SUA SITUAÇÃO CONTRATUAL?			[ ]
(1) Estatutário(a)	(2) Sou substituto(a)	(9) NR.	
3.2 SE O(A) SR.(A) FOR ESTATUTÁRIO(A), QUE TIPO DE CONTRATO POSSUI?			
(1) Sou estatutário(a) em Dedicção Exclusiva	(4) Sou aposentado(a)		[ ]
(2) Sou estatutário(a) em Regime de 20 horas	(5) Visitante		
(3) Sou estatutário(a) de 40 horas	(9) NR.		
3.3 HÁ QUANTO TEMPO O(A) SR.(A) ESTÁ TRABALHANDO NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL COMO DOCENTE? (EM ANOS COMPLETOS)			[ ]
3.4 HÁ QUANTO TEMPO O(A) SR.(A) ESTÁ TRABALHANDO NESTA INSTITUIÇÃO? (EM ANOS COMPLETOS)			[ ]
3.5 O QUE MAIS ATRAIU O(A) SR(A) NA CARREIRA ACADÊMICA?			
(1) Salário	(4) A sobrevivência material		[ ]
(2) O contato com os alunos	(5) O ensino		
(3) A possibilidade de pesquisar	(9) NR.		
3.6 O(A) SR.(A) ESTÁ SATISFEITO(A) COM A CARREIRA DE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR?			
(1) Muito satisfeito(a)	(4) Insatisfeito(a)		[ ]
(2) Satisfeito(a)	(9) NR.		
(3) Razoavelmente satisfeito(a)			
3.7 SE O(A) SR.(A) ASSINALOU A ALTERNATIVA 1 OU 2 DA PERGUNTA ANTERIOR, SUA SATISFAÇÃO ESTÁ RELACIONADA:			
(1) Ao salário	(4) Ao fato de ser útil para a sociedade		[ ]
(2) Ao reconhecimento pela pesquisa e produção de conhecimento	(5) Mais de um motivo apresentado acima		
(3) À formação de novas gerações de profissionais	(6) Outro		
	(9) NR.		
3.8 NA OPINIÃO DO(A) SR(A), A CARREIRA DOCENTE DEVE SER ORGANIZADA: (MARQUE APENAS UMA ALTERNATIVA)			
(1) Apenas por avaliação de produção	(5) Outro (especificar)		[ ]
(2) Por tempo de serviço e titulação			
(3) Apenas por tempo de serviço			
(4) Por tempo de serviço, titulação e avaliação da produção acadêmica do docente	(9) NR.		
3.9 NA OPINIÃO DO(A) SR(A) O REGIME DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA DEVE:			
(1) Ser o principal regime de trabalho, sem a possibilidade de flexibilização			[ ]
(2) Ser apenas uma opção entre outras			
(3) Ser o principal regime de trabalho, mas com flexibilização (comportando complementos salariais)			
(4) Acabar	(9) NR.		
3.10 ALÉM DO SALÁRIO, O(A) SR.(A) RECEBE ALGUMA BOLSA?			[ ]
(1) Sim	(2) Não	(9) NR.	
3.11 O(A) SR.(A) DESENVOLVE ALGUM PROJETO DE PESQUISA OU EXTENSÃO?			
PROJETO	TEM ESTAGIÁRIO(A) E/OU BOLSISTA?	ESTA ATIVIDADE TEM RELAÇÃO DIRETA COM ESTA REGIÃO?	
(1) Sim (2) Não	(1) Sim (2) Não	(1) Sim (2) Não	
Pesquisa [ ]	[ ]	[ ]	
Extensão [ ]	[ ]	[ ]	

3.12 O(A) SR.(A) RECEBE ATUALMENTE FINANCIAMENTO PARA DESENVOLVER ATIVIDADES DE PESQUISA OU EXTENSÃO QUE DESENVOLVE?	[ ]
(1) Sim (2) Não (pular para 4.1) (9) NR (pular para 4.1).	
3.13 SE <b>SIM</b> , ESTE FINANCIAMENTO ADVÉM DE:	[ ]
(1) Agencias de fomento (2) Empresas (3) Ambas	
3.14 SE <b>SIM</b> , ESTE FINANCIAMENTO ADVÉM DE ALGUMA FONTE DESTES ESTADOS?	[ ]
(1) Sim (2) Não	
<b>4 CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>	
4.1 QUANTAS HORAS-AULA O(A) SR.(A) MINISTRA POR SEMANA?	[ ]
4.2 QUAL O NÚMERO APROXIMADO DE ALUNOS MATRICULADOS NAS DISCIPLINAS DO(A) SR(A)?	[ ]
4.3 AS INSTALAÇÕES (LABORATÓRIOS, SALAS PARA GRUPO DE PESQUISA, NÚCLEOS E ATENDIMENTO A ALUNOS) À DISPOSIÇÃO DO(A) SR(A) SÃO:	[ ]
(1) Muito adequadas (2) Adequadas (3) Razoáveis (4) Ruins (5) Não existem	
4.4 AS SALAS DOS PROFESSORES NA INSTITUIÇÃO DO(A) SR(A) SÃO:	[ ]
(1) Muito adequadas (2) Adequadas (3) Razoáveis (4) Ruins (5) Não existem	
4.5 O ESPAÇO FÍSICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS É:	[ ]
(1) Muito adequado (2) Adequado (3) Razoável (4) Ruim (5) Não existe	
4.6 OS EQUIPAMENTOS E MATERIAIS À DISPOSIÇÃO DO(A) SR(A) PARA A PESQUISA ACADÊMICA SÃO:	[ ]
(1) Muito adequados (2) Adequados (3) Razoáveis (4) Ruins (5) Não existem	
4.7 O(A) SR.(A) REALIZOU EXAME MÉDICO PERIÓDICO EM 2010?	[ ]
(1) Sim (2) Não (9) NR.	
4.8 O(A) SR.(A) E SEUS DEPENDENTES RECEBEM O AUXÍLIO DE SAÚDE SUPLEMENTAR?	[ ]
(1) Sim, recebo sem qualquer dificuldade (2) Sim, mas tenho tido dificuldade (3) Não recebo (9) NR.	
4.9 SE <b>NÃO</b> RECEBE, QUAL O MOTIVO?	
4.10 O(A) SR.(A) COSTUMA TRABALHAR NOS FINAIS DE SEMANA NAS ATIVIDADES ACADÊMICAS?	[ ]
(1) Sim, quase todos os finais de semana (2) Sim, esporadicamente (3) Não, nunca (9) NR.	
4.11 COMO O(A) SR(A) QUALIFICA A ADEQUAÇÃO DA GRADE CURRICULAR DO CURSO EM QUE LECIONA ÀS NECESSIDADES DO MERCADO DE TRABALHO?	[ ]
(1) Muito adequado (2) Adequado (3) Razoável (4) Ruim	

4.12 O(A) SR.(A) OFERECE HORÁRIOS DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS? (1) Sim (2) Não	[ ]
4.13 A UNIVERSIDADE OFERECE BIBLIOTECA? (1) Sim (2) Não (pular para 5.1)	[ ]
4.14 O(A) SR.(A) COSTUMA FAZER USO DA BIBLIOTECA? (1) Sim (2) Não (pular para 5.1)	[ ]
4.15 O(A) SR.(A) COSTUMA FAZER USO DOS ESPAÇOS COLETIVOS DA BIBLIOTECA? (1) Sim (2) Não (3) Não tem.	[ ]
4.16 O(A) SR.(A) COSTUMA FAZER USO DOS ESPAÇOS INDIVIDUAIS DA BIBLIOTECA? (1) Sim (2) Não (3) Não tem	[ ]
4.17 A BIBLIOTECA POSSUI TÍTULOS SUFICIENTES NA ÁREA DE ESTUDO DO(A) SR.(A)? (1) Sim (2) Não.	[ ]
4.18 COMO O(A) SR.(A) AVALIA A <b>VARIEDADE</b> DE TÍTULOS EXISTENTES NA BIBLIOTECA? (1) Muito boa (2) Boa (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR.	[ ]
4.19 COMO O(A) SR.(A) AVALIA A <b>QUANTIDADE</b> DOS PRINCIPAIS TÍTULOS? (1) Muito boa (2) Boa (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR.	[ ]
4.20 DE <b>MODO GERAL</b> , COMO O(A) SR.(A) QUALIFICA A BIBLIOTECA? (1) Muito boa (2) Boa (3) Razoável (4) Ruim (9) NS/NR	[ ]
<b>5 RELAÇÕES DE TRABALHO</b>	
5.1 O(A) SR.(A) É FILIADO(A) AO SINDICATO DOS PROFESSORES? (1) Sim (2) Não (pular para 5.3) (9) NR (pular para 5.4)	[ ]
5.2 SE O(A) SR.(A) RESPONDEU <b>SIM</b> À PERGUNTA ANTERIOR, POR QUAL PRINCIPAL MOTIVO É SINDICALIZADO? (1) Porque o sindicato(a) tem plano de saúde (2) Porque o sindicato(a) negocia salários (3) Porque o sindicato(a) luta por uma carreira docente (4) Porque o sindicato(a) luta por melhores condições de trabalho (5) Porque o sindicato(a) tem assistência jurídica (9) NR.	[ ]
5.3 SE O(A) SR.(A) RESPONDEU <b>NÃO</b> À PERGUNTA 5.1, POR QUAL PRINCIPAL MOTIVO NÃO É SINDICALIZADO? (1) Porque o sindicato não representa os reais problemas dos professores universitários (2) Porque o sindicato “faz muita política” (3) Porque já tenho plano de saúde (4) Por desconhecimento (5) Por falta de tempo (6) Porque me oponho a toda e qualquer forma de organização sindical (7) Porque hoje o sindicato não tem tanta importância/eficácia etc. (9) NR.	[ ]



5.4 O(A) SR.(A) PARTICIPA DE ALGUMA ASSOCIAÇÃO OU MOVIMENTO SOCIAL? (1) Sim (2) Não (9) NR.	[ ]
5.5 SE SIM, QUAL? _____	[ ]

Pesquisador(a): _____	Data: ____/____	Hora: _____
_____/____		
Crítica: _____	Checagem: _____	Data: ____/____
Hora: ____: ____		

## Anexo IV

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (1) para o subprojeto: As práticas de cooperação, aprendizagem e inovação da Unidade Acadêmica de Garanhuns no APL de Leite e Derivados de Garanhuns-PE**

Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de mestrado intitulada: “A Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE) e o Sistema Produtivo e Inovativo Local no APL de Laticínios de Garanhuns”, vinculada a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), cujo objetivo geral consiste em Analisar os efeitos da criação da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE) sobre a capacidade de inovação e aprendizado no Arranjo Produtivo Local (APL) de Laticínios em Garanhuns.

Salienta-se que sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Desde já agradecemos à atenção dispensada e o interesse por essa pesquisa. O Sr(a) estará contribuindo de forma única para o desenvolvimento da ciência, dando possibilidade a novas descobertas e ao avanço das pesquisas, em particular, contribuirá sobremaneira para a investigação ora proposta.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa de forma clara e objetiva, e estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO. Tenho conhecimento que a entrevista será gravada para posterior transcrição.

Estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Autorizo, graciosamente, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como trabalho de dissertação e artigos científicos. Declaro que concordo em ser entrevistado uma ou mais vezes pela pesquisadora.

( ) Autorizo / ( ) Não autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da Pesquisa e/ou revistas científicas, comprometendo-se, a pesquisadora, a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos da pesquisa.



Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Entrevistado

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Cargo/função: \_\_\_\_\_

Contato do entrevistado: \_\_\_\_\_

## Anexo V

### **ROTEIROS para o subprojeto: As práticas de cooperação, aprendizagem e inovação da Unidade Acadêmica de Garanhuns no APL de Leite e Derivados de Garanhuns-PE**

#### **Roteiro de entrevista: Professores da UAG/UFRPE**

Nome do Entrevistado:	
Departamento/Curso:	
Telefone:	E-mail:

#### **1. Produção Científica e Tecnológica**

##### **Informações sobre os projetos de pesquisa e/ou extensão:**

- 1.1 Localização/ implantação do projeto?
- 1.2 Objetivo?
- 1.3 Como foi desenvolvido?
- 1.4 Público alvo – beneficiário?
- 1.5 O que determinou a escolha do estudo na pesquisa e/ou extensão?
- 1.6 A que se deve o interesse por projetos de pesquisa e/ou extensão?
- 1.7 Situação do projeto (concluído, em andamento, cancelado)? Se cancelado, por quê?

#### **2. Cooperação**

- 2.1 Há parcerias com outras instituições e empresas nos projetos de pesquisa e/ou extensão? Se sim, a parceria é formal ou informal? Quais os parceiros envolvidos? Quais as formas de cooperação realizadas? (troca de informações; experimentos/testes científico; capacitação/treinamentos; realização conjunta de eventos/feiras, cursos, seminários; desenvolvimento de produtos, processos, formas de organização...).
- 2.2 Regularmente as parcerias que são constituídas, partem da Universidade ou da Instituição?
- 2.3 Há dificuldades de realizar parcerias com outras instituições? Se sim, quais seriam os problemas? E que medidas poderiam ser tomadas para melhor interação?
- 2.4 Há quanto tempo os parceiros mantêm vínculo de cooperação com a Universidade?
- 2.5 Como você avalia a importância desta cooperação com a Universidade? Quais foram os resultados gerados com esta parceria?

#### **3. Aprendizagem**

3.1 Quais técnicas vêm desenvolvendo de divulgação dos resultados dos projetos para os produtores e laticínios? De que formas são transmitidas os conhecimentos produzidos e adquiridos na Universidade?

3.2 Os conhecimentos produzidos são aceitos e adotados pelos produtores e laticínios? Há alguma resistência? Se sim, que medidas são tomadas para convencer da importância e dos benefícios dos novos procedimentos, técnicas, processos.

#### **4. Inovação**

4.1 Qual a repercussão dos projetos acadêmicos concluídos? Quais mudanças estruturais foram geradas com a execução? Os que estão em andamento, já existem perspectivas dos possíveis efeitos?

#### **5. Universidade**

5.1 Como a Universidade poderia incentivar o professor e os demais docentes a realizar mais projetos de extensão e pesquisa voltados para o sistema produtivo de leite e derivados?

5.2 Na sua concepção as pesquisas e atividades de extensão desenvolvidas pela UAG/UFRPE estão atendendo as necessidades da região, dos produtores e laticínios? Como o professor tem conhecimento das demandas do setor produtivo local? Que medidas poderiam ser adotadas para os professores ter ciência das necessidades do setor, de modo a realizar pesquisas e extensão voltadas às essas deficiências?

5.3 A seca é um dos grandes problemas da região que afeta a produção de leite e seus derivados. A universidade tem desenvolvido trabalhos voltados para elaborações de medidas produtivas de conviver com esse fenômeno? Se sim, o qualitativo de pesquisas e atividades de extensão é significativo no seu ponto de vista? Se não, que ações poderiam ser tomadas para ser desenvolvidos trabalhos nessa temática Seca x Produção de leite?

5.4 Na sua concepção a universidade disponibiliza de infraestrutura adequada para realização dos projetos? O que é necessário para maior qualidade e produtividade dos trabalhos?

5.5 Dados o papel de ensino, pesquisa e extensão da Universidade você enxerga a UAG um centro especializado em cadeia produtiva de leite? Na sua concepção o que é necessário a Universidade para elevar sua contribuição na produção científica o ramo leiteiro e na formação e capacitação de profissionais?

5.6 Como está sendo a inserção dos alunos no mercado de trabalho? Há oportunidades? Onde estão alocados?

5.7 No seu ponto de vista, de acordo com seus conhecimentos e experiências quais seriam os dois grandes e dois pequenos laticínios de referência na região? E quais são os principais produtores de leite?

## Anexo VI

### Roteiro de entrevista: Atores Institucionais do APL de Leite e Derivados de Garanhuns

Nome da Instituição:	
Localização:	
Nome do Entrevistado:	
Cargo:	
Telefone:	E-mail:
Natureza (pública/privada/mista):	

#### 1. Cooperação e Interação

- 1.1 A Universidade - UAG mantém alguma parceria com a instituição? Se sim, é formal ou informal? Quais são as formas de cooperação realizadas (troca de informações; experimentos/testes científico; capacitação/treinamentos; realização conjunta de eventos/feiras, cursos, seminários; desenvolvimento de produtos, processos, formas de organização...).
- 1.2 Regularmente as parcerias que são constituídas partem da Universidade ou da Instituição?
- 1.3 A instituição tem dificuldades de realizar parcerias com a Universidade? Se sim, quais seriam os problemas? E que medidas poderiam ser tomadas para melhor interação?
- 1.4 Há quanto tempo mantém vínculo de cooperação com a Universidade?
- 1.5 Como você avalia a importância desta cooperação com a Universidade, quais foram os resultados gerados com esta parceria?
- 1.6 Apresenta alguma parceria com outras instituições de ensino, centros de capacitação, treinamento, e de pesquisa? Quais são? E finalidades?

#### 2. Aprendizagem

- 2.1 A instituição apresenta algum programa/projeto de capacitação e treinamento em conjunto com a Universidade?
- 2.2 A instituição tem desenvolvido projetos de pesquisa e extensão com a Universidade? Quais áreas? Quais os objetivos e repercussões dessas atividades?
- 2.3 Na sua concepção a Universidade tem desempenhado um papel importante para o desenvolvimento de pesquisas científicas que visam melhorar o setor produtivo de leite e seus derivados? O que necessário ser realizado ainda?

#### 3. Inovação

3.1 Os professores da Universidade apresentam parcerias com a instituição para o desenvolvimento de pesquisas científicas voltadas para produção de novas tecnologias. Essas tecnologias são incorporadas pelas empresas do APL? São tecnologias novas ou melhoradas?

#### **4. Inserção dos formados da UGA/UFRPE no mercado de trabalho**

4.1 Há profissionais no quadro de trabalho da instituição formados pela UAG/UFRPE? Se sim, qual a formação e como procedeu à inserção do profissional?

4.2 Há estagiários da Universidade na Instituição? Como se dar esse recrutamento? Quais cursos são os alunos? São contratados?

4.3 Como você avalia o nível de conhecimento do aluno da Universidade para o desempenho das atividades, é satisfatório? Há uma boa relação da teoria e prática? O aluno leva novos conhecimentos adquiridos na Universidade para instituição? Como tem sido esse compartilhar de experiências?

## Anexo VII

### Roteiro de entrevista Produtores de leite, Laticínios, Associações/Cooperativas/Sindicatos de Produtores<sup>126</sup>

Nome da propriedade/laticínio:	
Localização (Município):	
Tamanho (pequeno, médio, grande):	
Nome do Entrevistado:	
Cargo:	
Telefone:	E-mail:

#### 1. Cooperação e Interação

1.1 A Universidade - UAG mantém alguma parceria com o Laticínio? Se sim, é formal ou informal? Quais são as formas de cooperação que a Universidade mantém com o Laticínio? (troca de informações; experimentos/testes científico; capacitação/treinamentos; realização conjunta de eventos/feiras, cursos, seminários; desenvolvimento de produtos, processos, formas de organização...).

1.2 Geralmente as parcerias que são constituídas partem da Universidade ou do Laticínio?

1.3 Há quanto tempo mantém esse vínculo de cooperação com a Universidade?

1.4 Como você avalia a importância desta cooperação com a Universidade, quais foram os resultados gerados com esta parceria? (aumento da produtividade; redução de custos; aumento do potencial inovativo - criação de novos produtos, introdução de novas tecnologias; melhoria na gestão produtiva; novas oportunidades de negócios/vendas; maior inserção no mercado local/regional/estadual/nacional; maior visibilidade da marca do laticínio no mercado; melhoria na diversidade e qualidade de produtos e/ou serviços, nas condições de comercialização, na capacitação e qualificação da mão-de-obra,...).

1.5 Na sua concepção como a Universidade pode melhorar sua contribuição a fim de atender as suas necessidades e dos demais produtores/laticínios da região?

1.6 Apresenta alguma parceria com outras instituições de ensino, centros de capacitação, treinamento, e de pesquisa? Quais? Finalidades?

#### 2. Aprendizagem

<sup>126</sup> Este roteiro é um exemplar, onde mostram as questões modelos que foram interrogadas as empresas de Laticínios. Logo, as perguntas foram adaptadas para serem aplicadas aos demais atores (produtores de leite, cooperativa e sindicato) seguindo as perguntas deste roteiro-base.



2.1 A empresa tem algum programa de capacitação e treinamento com a Universidade? Procuram e recebem suporte da Universidade para efetuar atividades de treinamento e capacitação de mão de obra, realização de cursos, palestras, pesquisas?

2.2 A Universidade tem sido uma das principais fontes de informação para novos conhecimentos/aprendizagem? Quem são as suas principais fontes? (outros produtores/laticínios, instituições de ensino e pesquisa, fornecedores de insumos, clientes, associações/cooperativas/sindicatos, feiras, congressos, internet, tv...)

2.3 A empresa tem desenvolvido projetos de pesquisa e extensão com a Universidade? Quais as áreas de estudo? Finalidades e repercussões dessas atividades?

2.4 Na sua concepção a Universidade tem desempenhado um papel importante para o desenvolvimento de pesquisas científicas que visam melhorar o setor produtivo de leite e seus derivados? O que necessário ser realizado ainda?

2.5 Como a empresa tem acesso aos resultados das pesquisas realizadas pela Universidade? Há alguma dificuldade? Tem interesse?

### **3. Inovação**

3.1 A empresa tem acesso ou conhecimento das tecnologias desenvolvidas pela UAG/UFRPE? Se sim, de que forma? Essas tecnologias estão voltadas para atender a real necessidade do APL de leite e Derivados?

3.2 Na sua concepção, a Universidade tem contribuído para o desenvolvimento de novas tecnologias (produtos, processos, e formas organizacionais – técnicas de gestão, de gerenciamento,...)?

3.3 As tecnologias criadas pela Universidade são introduzidas no Laticínio? A empresa apresenta dificuldades de introduzir as tecnologias desenvolvidas pela Universidade? São de fácil acesso para Laticínio? Essas tecnologias são novas ou melhoradas para a empresa?

3.4 Quais foram às resultados com a introdução dessas tecnologias na empresa em parceria com a Universidade. (Aumento da produtividade; Ampliação linha de produção; qualidade dos produtos; permanência no mercado de atuação; abertura de novos mercados (interno e externo); redução de custos, redução impacto ambiental,...).

### **4. Inserção no mercado de trabalho**

4.1 A empresa apresenta algum programa de estágio em parceria com a Universidade? Há alunos da UAG/UFRPE realizando estágios na empresa? Quantas vagas de estágio a empresa oferece em média por ano? E quantas dessas são preenchidas por alunos da Universidade e quais os cursos que estes alunos estão inseridos?

4.2 Os alunos que realizam estágios regularmente são contratados? Teria conhecimento de um percentual de contratação? Há contratação de profissionais recém-formados, mesmo não tendo realizado algum estágio na empresa?

4.3 Como você avalia o nível de conhecimento do aluno da Universidade para o desempenho das atividades, é satisfatório? Há uma boa relação da teoria e prática? O aluno leva novos conhecimentos adquiridos na Universidade para empresa? Como tem sido esse compartilhar de experiências?

4.4 Qual a sua avaliação sobre as ações da Universidade para formação e absorção de profissionais no setor de leite e derivados? Que medidas a Universidade poderia adotar para aumentar/facilitar a inserção dos profissionais no mercado de trabalho?

## Anexo VIII

### **ROTEIROS para o subprojeto: A Interiorização das Universidades Públicas em Pernambuco: Opiniões sobre a Institucionalização e seus Impactos**

#### **Roteiro para Entrevista com Atores Locais nos Municípios**

ENTREVISTADO:

CARGO:

ENTIDADE:

DATA:

LOCAL:

- 1) Apresentar o objetivo da pesquisa
  
- 2) Faça um breve histórico da sua experiência/observação sobre a implantação da Universidade (UFPE ou UFRPE) destacando pessoas e entidades chave no processo;
  
- 3) No seu ponto de vista, que impactos ao município ou à região e ao Estado tal processo já causou?
  - 3.1 Quais as principais características dos alunos, professores e funcionários que se vinculam a nova Universidade? (perfil, procedência e rotatividade)?
  
  - 3.2. Existe algum tipo de apoio municipal para alunos/professores/funcionários no sentido de atraí-los à cidade?
  
  - 3.3. Existe algum tipo de parceria entre a Universidade e a sua entidade?
  
- 4) A implantação dos cursos foi feita a partir de alguma análise sobre a demanda profissional da região? Elaborado por qual (is) entidade (s)?
  
- 5) Os representantes do poder local (Prefeitura, Câmara de Vereadores) têm contribuído para a implantação desse processo? Como?
  
- 6) Comentários Gerais

## Anexo IX

### Roteiro para Entrevista com Dirigentes Locais de Universidades

- 1) Apresentar o objetivo da pesquisa.
- 2) Solicitar apoio para a realização da pesquisa:
  - a) Cadastros (alunos matriculados e egressos, professores e ex-professores);
  - b) Autorização para a realização das entrevistas em grupos focais dentro da universidade;
  - c) Ter acesso a estudos ou estatísticas existentes sobre:
    - i) Caracterização dos alunos;
    - ii) Procedências de professores e funcionários;
    - iii) Rotatividade de **mão de obra**.
  - d) Levantamento de pesquisas que tenham ligações diretas com a localidade:
    - i) Tema;
    - ii) Situação (concluído ou em andamento; com ou sem financiamento externo; com ou sem bolsistas);
    - iii) Coordenador;
    - iv) Impactos (alunos envolvidos, empresas envolvidas, tecnologias desenvolvidas, etc.).
  - e) Levantamentos da extensão:
    - i) Projetos;
    - ii) Impactos.
  - f) Informações do ensino:
    - i) Cursos de graduação:
      - (1) Grades curriculares;
      - (2) Alunos matriculados e graduados;
      - (3) Data de implantação
      - (4) Procura no vestibular.
    - ii) **Pós-graduação**:
      - (1) Descrição dos cursos
      - (2) Listagem dos grupos de pesquisas envolvidos em cada curso.
- 3) Entrevista em si:
  - a) Faça um breve histórico da implantação da Universidade destacando pessoas e entidades chave para se conseguir a meta;
  - b) Quais foram as principais dificuldades encontradas com ênfase para as ligadas à localidade? Como estas dificuldades foram vencidas?
  - c) A universidade já possui convênios com entidades locais? Se possui, quais as entidades, que tipo de convênios e situação dos mesmos.
  - d) Existe dificuldade para montar e manter quadro de funcionários e professores? Se existir, qual?
  - e) No seu ponto de vista, que impactos na região a universidade já causou?
  - f) A implantação dos cursos foi feita a partir de alguma análise técnica?
  - g) O poder local tem contribuído com a universidade? Como?
  - h) Existe algum objetivo claro para o engajamento da universidade com a região? Qual?

## Anexo X

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2) para o subprojeto: Sucesso escolar no interior de Pernambuco: a importância do curso superior gratuito na mudança da qualidade de vida**

EU, \_\_\_\_\_,

concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o(a) aluno(a) de graduação Nathielly Darcy Ribeiro Araújo do curso de ciências sociais da Universidade Federal de Pernambuco, que pode ser contatado pelo e-mail nathielly13@yahoo.com.br e pelos telefone (81)8595.1306. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com egressos do ensino superior, visando por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de pesquisa para o subprojeto: **Sucesso escolar no interior de Pernambuco: a importância do curso superior gratuito na mudança da qualidade de vida**. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados a partir desta prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Pernambuco, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_

## Anexo XI

**ROTEIROS para subprojeto: Sucesso escolar no interior de Pernambuco: a importância do curso superior gratuito na mudança da qualidade de vida**

### Questionário

#### PERFIL

**NOME:**

**ENDEREÇO:**

**TELFONE:**

**E-MAIL:**

- 1) **SEXO:** Masculino ( ) Feminino ( )
- 2) **DATA DE NASCIMENTO:** \_\_\_\_\_ **IDADE:** \_\_\_\_\_
- 3) **VOCÊ NASCEU E SEMPRE MOROU NESSA CIDADE?**  
Sim ( ) Não ( )
- 4) **EM QUE CIDADE SEUS PAIS NASCERAM?**
- 5) **QUAL A ESCOLARIDADE DOS SEUS PAIS?**
- 6) **ONDE CURSOU A MAIOR PARTE DOS SEUS ESTUDOS (ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO)?** Escola Particular ( ) Escola pública ( )  
Escola particular com bolsa ( ) Parte em escola particular, parte em escola pública ( )
- 7) **ONDE VOCÊ CONCLUIU OS ESTUDOS?** Escola Particular ( ) Escola pública ( )  
Escola particular com bolsa ( )
- 8) **QUAL O SEU ESTADO CIVIL?** Solteiro ( ) Casado ( ) Viúvo ( ) União estável ( ) NR ( )
- 9) **VOCÊ TEM FILHOS?** Sim ( ) Não ( )
- 10) **SE SIM, QUANTOS?**
- 11) **COM QUEM VOCÊ MORA?**
- 12) **QUAL A SUA RENDA FAMILIAR MENSAL?**
- 13) **VOCÊ MORA EM CASA ALUGADA OU PRÓPRIA?**

14) DOS ITENS ABAIXO QUANTOS EXISTEM NA SUA CASA? Televisão ( )  
) DVD ( ) Computador ( ) Ar condicionado ( ) Máquina de Lavar  
( ) Tv por assinatura ( ) Automóvel ( ) Internet banda larga ( )

15) ONDE VOCÊ TRABALHA?

16) SE CASADO, QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DO SEU  
CÔNJUGUE? E QUAL A PROFISSÃO DELE?

17) E SEUS DOS SEUS PAIS?

18) QUAL A SUA PROFISSÃO?

19) A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESTÁ LIGADA AO SEU  
EXERCÍCIO PROFISSIONAL? Sim ( ) Não ( )

20) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ E ESCREVE? Frequentemente ( )  
Raramente ( ) Nunca ( )

21) OS SEUS PAIS INFLUENCIARAM VOCÊ A GOSTAR DE LER E  
ESCREVER? Sim ( ) Não ( ) Se sim, como isso acontecia?

22) VOCÊ COSTUMA IR À BIBLIOTECAS? COM QUE FREQUÊNCIA?  
Frequentemente ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

23) VOCÊ COSTUMA COMPRAR LIVROS? Sim ( ) Não ( )

24) QUE TIPO DE LIVROS VOCÊ COSTUMA LER?

25) VOCÊ VAI AO CINEMA? COM QUE FREQUÊNCIA?

Frequentemente ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

26) EXISTE ASSOCIAÇÃO DE BAIRRO ONDE VOCÊ MORA?  
Sim ( ) Não ( )

27) VOCÊ PARTICIPA DAS ATIVIDADES?

Sim ( ) Não ( )

28) VOCÊ PARTICIPA DE REUNIÕES DE GRUPOS DE JOVENS,  
MOVIMENTOS DE MULHERES OU ALGUM OUTRO GRUPO DE  
ATIVIDADE RELIGIOSA OU NÃO?  
Sim ( ) Não ( )

**29) VOCÊ PARTICIPAVA DAS REUNIÕES DOS DIRETÓRIOS ACADÊMICOS DO SEU CURSO?**

**Sim ( ) Não ( )**

**30) O QUE VOCÊ FAZ NO SEU TEMPO LIVRE?**

**31) O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER NO FINAL DE SEMANA?**

**32) VOCÊ PERTENCE A ALGUM PARTIDO POLÍTICO?**

**Sim ( ) Não ( )**

**33) COMO É SEU ACESSO À INTERNET?**

**34) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACESSA À INTERNET?**

**Frequentemente ( ) Raramente ( ) Nunca ( )**

**35) QUE TIPO DE CONTEÚDO VOCÊ ACESSA NA INTERNET?**

**BLOGS ( ) REDES SOCIAIS ( ) JORNAIS ( ) OUTROS ( )**

**36) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ASSISTE TELEVISÃO?**

**Frequentemente ( ) Raramente ( ) Nunca ( )**

**37) QUE PROGRAMAS VOCÊ COSTUMA ASSISTIR?**

**Telejornais ( ) Novelas ( ) Filmes ( ) Programas esportivos ( ) Seriados ( )**

**Outros ( ) Quais?**



## Anexo XII

### Roteiro de entrevista

NOME:

CONTATO:

### CARACTERIZAÇÃO

#### Trajetória: a família

- 1) O que você se recorda de sua vida na infância, antes de ingressar na escola?
- 2) Você pode nos contar como foi a experiência da escola?
- 3) Houve algum professor muito importante nesta fase?
- 4) Qual a participação dos seus pais na sua vida escolar nesta etapa de sua vida?
- 5) Onde você estudou até a conclusão do ensino médio?
- 6) Qual é o grau de escolaridade dos seus pais?
- 7) Como seus pais encararam a possibilidade de você cursar o nível superior?
- 8) Antes de saber da possibilidade de entrar numa universidade pública, a que classe social você considerava pertencer?
- 9) Além de você, alguém na sua família já possuía ou possui ensino superior?
- 10) Como seus pais e familiares percebem a sua conquista?
- 11) Você percebeu alguma resistência no espaço da universidade por ser originário de classe popular?
- 12) Seus amigos de origem (perto de casa) continuam presentes em sua vida atual?
- 13) Em que medida sua trajetória social orientou suas preferências e descobertas?
- 14) Como se dava seu acesso aos bens culturais? Como você buscava o acesso cultural com pouco rendimento econômico?(acesso a livros, cinema, música, teatro).
- 15) Algo mudou em seu gosto?
- 16) Os seus pais influenciavam seu acesso aos bens culturais?

#### Caminhos para o acesso ao ensino superior

- 17) O que motivou você a buscar o ensino superior?
- 18) Em que universidade você concluiu o ensino superior?
- 19) Qual o curso que você realizou?

- 20) Qual motivo levou você a escolher esse curso?
- 21) Houve alguma influência por parte da sua família na opção por cursar a universidade ou houve um fator externo (influência de um professor ou de um projeto de incentivo da escola)?
- 22) O que foi o processo de interiorização pra você?
- 23) Que dificuldades apareceram durante a realização do curso? Houve trancamento em decorrência do trabalho, filhos ou situação financeira? Houve reprovação de cadeiras?
- 24) Há um diferencial em ser estudante de universidade pública federal do interior?
- 25) O que significou para você a conclusão do ensino superior?
- 26) O que você acreditava que esse acesso poderia proporcionar e o que proporcionou?

#### **Trajetória: depois do diploma**

- 27) Para você, o que é qualidade de vida?
- 28) Houve mudanças na sua qualidade de vida, com a conclusão do curso superior?
- 29) Com relação à sua renda, houve alguma mudança?
- 30) Que práticas você adquiriu após a conclusão do curso superior?
- 31) Você costuma visitar museus?
- 32) Costuma frequentar bibliotecas?
- 33) Você poderia me dizer se ocorreu uma mudança, no que diz respeito ao gosto e o consumo cultural, após o acesso ao ensino superior?
- 34) Houve uma mudança no seu estilo de vida, como lugares que frequenta, coisas que gosta de fazer ou novos amigos que fez?
- 35) Que outras práticas você adquiriu após frequentar essas atividades culturais?
- 36) Essas atividades mudaram alguma coisa na sua vida? O que mudou?
- 37) Você acredita que essas práticas são distintivas, ou seja, fazem com que você faça coisas diferentes das que você fazia antes de ingressar e concluir o curso?
- 38) Houve dificuldades para encontrar emprego/condição social com o diferencial do ensino superior completo?
- 39) A condição de ser egresso de uma instituição de ensino superior do interior influenciou de algum modo a inserção no mercado de trabalho?

- 40) As suas práticas culturais sofreram alguma modificação após a conclusão?
- 41) Se sim, que mudanças foram essas?
- 42) Você permaneceu na sua cidade de origem?
- 43) Se não, o que levou você a sair dela e onde vive hoje?
- 44) Como você acha que sua família lhe vê hoje?
- 45) Como você se vê hoje?

### Anexo XIII

#### **Termo de consentimento livre e esclarecido (3) para o subprojeto: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: os desafios do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE (2009-20012)”**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: os desafios do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE (2009-20012)” desenvolvida por Ianara Alves de Almeida, mestranda do Mestrado Profissional em Gestão Pública da Universidade Federal de Pernambuco.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada por prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cátia Wanderley Lubambo, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (81) 8879 8130 ou e-mail [catia.lubambo@fundaj.gov.br](mailto:catia.lubambo@fundaj.gov.br).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos acadêmicos do estudo, podendo a mesma resultar em publicação. Minha colaboração se fará através de gravação de entrevista e/ou respondendo a questionário escrito a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caruaru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## Anexo XIV

### Documento: Roteiro de entrevista semiestruturada – coord. núcleos

#### IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Horário início: \_\_\_\_\_ Horário término: \_\_\_\_\_

Autorização nº: \_\_\_\_\_ ID Áudio: \_\_\_\_\_

#### 2. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Cargo/Função: \_\_\_\_\_

Tempo no cargo: \_\_\_\_\_

3. Quais os cursos que compõem o núcleo de: \_\_\_\_\_

4. Quantidade atual de alunos vinculados ao núcleo: \_\_\_\_\_

5. A matriz curricular dos cursos que formam o referido núcleo possui, em seus componentes curriculares obrigatórios e/ou eletivos, disciplinas que abordam aspectos da educação inclusiva? Quais?

5. Existem, em andamento ou concluídos, projetos de pesquisa e/ou extensão voltados para a temática da inclusão educacional de pessoas deficientes?

Quais? Professor que coordena?

#### DIMENSIONAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO ALVO (por Núcleo)

6. Existem alunos deficientes vinculados ao núcleo? Quanto?

7. Tipo de deficiência:

Deficiência Física ( ) Deficiência Visual ( ) Deficiência Auditiva ( ) Outra ( )

Qual? \_\_\_\_\_ Quantidade: \_\_\_\_\_

8. Foi necessária alguma adaptação curricular e/ou estrutural para atender a necessidade educacional especial desses alunos? Quais?

9. Qual sua concepção sobre a inclusão educacional de alunos deficientes no ensino regular?

10. Na sua opinião, os ambientes do CAA atendem aos requisitos de acessibilidade previstos nas normas e legislação vigentes? Em quais aspectos?

11. As ações voltadas para inclusão de alunos deficientes, desenvolvidas na educação básica, têm reflexos no ensino superior? De que forma?

12. Em sua opinião, quais ações desenvolvidas ou em desenvolvimento no Centro Acadêmico do Agreste-CAA favorecem o acesso e permanência com qualidade do estudante com deficiência?

13. Que sugestões daria ao CAA no sentido de contribuir para a melhoria das condições de acesso e permanência do estudante com deficiência na universidade.

## Anexo XV

### Questionário: Acessibilidade arquitetônica (aspecto estrutural)

#### Siglas relacionadas aos parâmetros antropométricos

M.R. – Módulo de referência (considera-se o módulo de referência a projeção de 0,80 m por 1,20 m no piso, ocupada por uma pessoa utilizando cadeira de rodas);

P.C.R. – Pessoa em cadeira de rodas;

P.M.R. – Pessoa com mobilidade reduzida;

<p><b>1. ACESSOS E CIRCULAÇÃO</b></p>
<p>1.1. Número total de vagas no estacionamento _____ Vaga de estacionamento exclusiva para pessoas com deficiência com sinalização (pictograma) vertical e horizontal – SIM ( ) NÃO ( ) Quantas? _____ Anotações: _____ _____</p>
<p>1.2. Área de embarque e desembarque de passageiros em transporte coletivo (ônibus) acessível a PCR ou PMR? SIM ( ) NÃO ( ) Anotações: _____ _____</p>
<p>1.3. Rotas acessíveis às áreas administrativas e de uso comum? SIM ( ) NÃO ( ) Com sinalização? SIM ( ) NÃO ( ) Anotações: _____ _____</p>
<p>1.4. RAMPAS – com inclinação adequada? SIM ( ) NÃO ( ) Possuem corrimão em ambos os lados? SIM ( ) NÃO ( ) Anotações: _____ _____</p>
<p>1.5. ESCADAS Possuem sinalização nos degraus (borda do piso)? SIM ( ) NÃO ( ) Primeiro e último degraus de cada lance de escada com sinalização de alerta? SIM ( ) NÃO ( ) Corrimão em ambos os lados dos degraus? SIM ( ) NÃO ( ) Anotações: _____ _____</p>
<p>1.6. ELEVADOR Possui sinalização de acessibilidade SIM ( ) NÃO ( ) Possui sinalização tátil de alerta na entrada? SIM ( ) NÃO ( ) O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 mm)? SIM ( ) NÃO ( ) Anotações: _____ _____</p>
<p><b>2. AMBIENTES ADMINISTRATIVOS E DE USO COMUM</b></p>
<p>2.1. ESCOLARIDADE O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 mm)? SIM ( )</p>

<p>) NÃO ( )</p> <p>Mobiliário interno acessível a PCR e PMR? SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Anotações: _____</p> <p>_____</p>
<p><b>2.2. BIBLIOTECA</b></p> <p>O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 mm)? SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Mobiliário interno acessível a PCR e PMR? SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Balcão de atendimento e terminais de consulta acessíveis a PCR e PMR? SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Anotações: _____</p> <p>_____</p>
<p><b>2.3. SALAS DE AULAS</b></p> <p>Quantidade de salas que compõem o CAA _____</p> <p>Capacidades das salas (média) _____</p> <p>O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 mm)? SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Existem lugares reservados para PCR ou PMR? SIM ( ) NÃO ( ) Quantos? _____</p> <p>Possuem sinalização de acessibilidade SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Anotações: _____</p> <p>_____</p>
<p><b>2.4. SALAS DOS PROFESSORES</b></p> <p>Quantidade de salas que compõem o CAA _____</p> <p>O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 mm)? SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Possuem sinalização de acessibilidade SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Anotações: _____</p> <p>_____</p>
<p><b>2.5. LABORATÓRIOS</b></p> <p>Quantidade de laboratórios existentes no CAA _____</p> <p>Capacidades total de cada laboratório _____</p> <p>O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 mm)? SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Possui espaço/mobiliário acessíveis a PCR ou PMR? SIM ( ) NÃO ( ) Quantos? _____</p> <p>Possuem sinalização de acessibilidade SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Anotações: _____</p> <p>_____</p>
<p><b>2.6. AUDITÓRIOS</b></p> <p>Quantidade de auditórios no CAA _____</p> <p>Capacidades total de assentos de cada auditório _____</p> <p>O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 mm)? SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Existem lugares reservados para PCR ou PMR? SIM ( ) NÃO ( ) Quantos? _____</p> <p>Possuem sinalização de acessibilidade SIM ( ) NÃO ( )</p> <p>Anotações: _____</p> <p>_____</p>

**2.7. RESTAURANTES**

Quantidade de restaurantes do CAA \_\_\_\_\_

Capacidades total de cada restaurante \_\_\_\_\_

O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 m)? SIM ( ) NÃO ( )

Existem lugares/mesas acessíveis a PCR ou PMR? SIM ( ) NÃO ( ) Quantos? \_\_\_\_\_

Possuem sinalização de acessibilidade SIM ( ) NÃO ( )

Anotações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Outras anotações**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---