



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS
DO SERTÃO CENTRAL
FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS
MESTRADO ACADÊMICO INTERCAMPI EM EDUCAÇÃO E ENSINO

PRISCILA AZEVEDO DE AMORIM

**PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR EM QUIXADÁ NO ÂMBITO DO PNE
(2001-2010): A MOBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM AÇÃO**

QUIXADÁ – CEARÁ
2016

PRISCILA AZEVEDO DE AMORIM

PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR EM QUIXADÁ NO ÂMBITO DO PNE
(2001-2010): A MOBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM AÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão central e Faculdade de Filosofia Dom Aurelino Matos como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Ensino. Área de concentração: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Keila Andrade Haiashida.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Amorim , Priscila Azevedo de .

Panorama do Ensino Superior em Quixadá no âmbito do PNE (2001-2010) [recurso eletrônico] / Priscila Azevedo de Amorim . - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 157 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Mestrado Acadêmico em Educação, Quixadá, 2017.

Área de concentração: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Orientação: Prof. Ph.D. José Deribaldo Gomes dos Santos .

Coorientação: Prof.ª Dra. Keila Andrade Haiashida .

1. Expansão do Ensino Superior. 2. Crise Estrutural. 3. Mobilidade do trabalho. 4. Políticas Educacionais. I. Título.

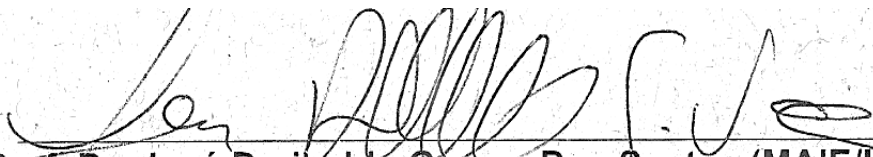
PRISCILA AZEVEDO DE AMORIM

PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR EM QUIXADÁ NO ÂMBITO DO PNE
(2001-2010): A MOBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM AÇÃO

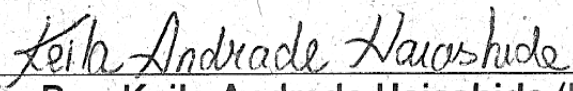
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão central e Faculdade de Filosofia Dom Aurelino Matos como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Ensino. Área de concentração: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Aprovada em: 16 de Maio de 2017.

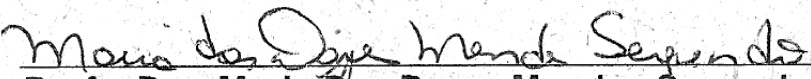
BANCA EXAMINADORA



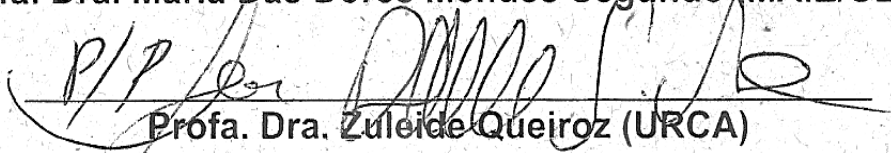
Prof. Dr. José Deribaldo Gomes Dos Santos (MAIE/UECE)



Profa. Dra. Keila Andrade Haishida (FECLESC/UECE)



Profa. Dra. Maria Das Dores Mendes Segundo (MAIE/UECE)



Profa. Dra. Zuleide Queiroz (URCA)

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grata pelos ensinamentos e apoio proporcionados pelos meus orientadores José Deribaldo Santos e a Coorientadora Keila Andrade Haiashida, aos quais dedico grande estima e admiração.

Agradeço ao membro da Banca Examinadora, composta pelas Professoras Maria Das Dores Mendes Segundo (Coordenadora do Mestrado MAIE), Suzana Queiroz (URCA), pelas preciosas sugestões e apoio.

Aos professores do Mestrado Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), com especial Antonia Solange, Eudes Baia, Gláubia Cristiane, José Ernandi, José Olivenor, Luis Távora, Sandra Gadelha, menção pelos conhecimentos transmitidos e competência acadêmica.

Em memória, meu especial agradecimento ao professor Jorge Alberto Rodrigues, por sua importante ajuda e carinho.

Minha gratidão ao professor Luiz Oswaldo Santiago Moreira de Souza, por todo o apoio e as contribuições na pesquisa e na vida profissional.

Aos colegas do mestrado pela força e momentos de aprendizado que compartilhamos.

Agradeço ainda o apoio familiar, minha amada Mãe e irmãos que sempre acreditaram em meu potencial e me estimularam a seguir em frente apesar de todas as dificuldades que a vida apresenta.

À Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FCELSC), Faculdade Católica Rainha do Sertão Central (FCRS), Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Federal do Ceará (UFC), que disponibilizaram os dados para que esta pesquisa fosse efetivada.

Em fim, à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, pelo apoio financeiro na construção de nossa pesquisa.

RESUMO

No contexto sócio-histórico marcada pelas determinações da crise estrutural, inúmeras mudanças são postas no sentido de apresentar alternativas para fazer frente à referida crise. Como estratégia, o capital vem promovendo um conjunto de transformações em todos as esferas sociais (saúde, arte, religião, educação, entre outros), contando com a colaboração dos Estados, a fim de encontrar novos mecanismos que possibilite a reprodução, acumulação e recuperação da sua lucratividade. Articulada a esta conjuntura, no Brasil, a educação é chamada a criar condições de “inclusão” que amenizem os efeitos dessa situação. Logo, não por acaso, os governantes passaram a defender a expansão desse nível de ensino como um dos principais elementos para a redução das desigualdades sociais e educacionais entre as regiões do Brasil. Criaram-se leis, planos e programas em nome da democratização social e educacional. Entre estas políticas, vimos surgir o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) que estabeleceu metas e objetivos para o sistema educacional brasileira. Especificamente para a educação superior, os principais objetivos foram: a expansão da oferta de educação superior, a diminuição das desigualdades por região e a diversificação de um sistema superior de ensino para atender clientelas com demandas específicas de formação (MEC/PNE, 2001). Observou-se que durante o período de vigência do referido plano ocorreu um crescimento das instituições de Ensino superior (IES). No ano de 2001 tínhamos 1.391 IES no país, em 2010, chegamos a atingir o total de 2.378 instituições, ou seja, entre o período de 2001 a 2010 ocorreu um aumento de 987 (71%) novas instituições. Porém, observa-se que este crescimento não foi suficiente para atingir a meta determinada pelo PNE, que almejava atingir, até o final de 2010, 30% dos jovens em idade universitária (18 a 24 anos) deveriam cursar o ensino superior. Na realidade, menos da metade (14,9%) dos jovens desta faixa etária, encontram-se matriculados em IES (INEP, 2010). Articulado a essa conjuntura, a região do Sertão Central de Quixadá também vivenciou a implantação de novas instituições superiores. Entre os anos de 1999 a 2008, foram criadas três novas IES. Diante deste conjunto de informações, objetivamos analisar o panorama da expansão do ensino superior de Quixadá, no período de vigência do Plano Nacional de Educação - PNE (2001- 2010). Adotamos como procedimento teórico-metodológico a pesquisa bibliográfica e documental ancorada na perspectiva do materialismo histórico dialético. Também realizamos pesquisa de campo com coleta de dados nas IES em análise. Os resultados revelam que a política de expansão da educação superior brasileira encontra-se atrelada à conjuntura econômica, política e social da incorrigível lógica do capital. De modo geral, avaliamos que durante o período de 2001 a 2010, o panorama da expansão do ensino superior de Quixadá vivenciou momentos de crescimento e retração das suas matrículas, cursos e IES. Constatou-se que, entre as quatro instituições analisadas (FECLESC, FCRS, UFC e IFCE) o maior número de cursos e matrículas e graduados encontra-se em uma instituição privada. Ressalvamos que, em nosso pressuposto inicial, acreditávamos que este panorama da expansão refletia uma ampliação acelerada por meio da diversificação da oferta de cursos e do crescimento das matrículas no setor privado, notasse que em parte esta ideia se confirma, no entanto, as instituições públicas também proporcionaram a expansão via crescimento dos seus cursos e consecutivamente das matrículas. Constatou-se ainda que estas instituições foram um instrumento estratégico de desenvolvimento para a região, atraindo alunos, professores e empresários.

Palavras-chave: Expansão do ensino superior. Crise estrutural. Mobilidade do trabalho. Políticas educacionais.

RESUMEN

En el contexto socio-histórico marcado por las determinaciones de la crisis estructural, innumerables cambios se plantean en el sentido de presentar alternativas para hacer frente a dicha crisis. Como estrategia, el capital viene promoviendo un conjunto de transformaciones en todas las esferas sociales (Salud, arte, religión, educación, entre otros), contando con la colaboración de los Estados, a fin de encontrar nuevos mecanismos que posibilite la reproducción, acumulación y recuperación de su rentabilidad. Articulada a esta coyuntura, en Brasil, la educación está llamada a crear condiciones de "inclusión" que amenizen los efectos de esa situación. Por lo tanto, no por casualidad, los gobernantes pasaron a defender la expansión de ese nivel de enseñanza como uno de los principales elementos para la reducción de las desigualdades sociales y educativas entre las regiones de Brasil. Se crean leyes, planes y programas en nombre de la democratización social y educativa. Entre esas políticas, vimos surgir el Plan Nacional de Educación (PNE, 2001-2010) que estableció metas y objetivos para el sistema educativo brasileño. Específicamente para la educación superior, los principales objetivos fueron: La expansión de la oferta de educación superior, la disminución de las desigualdades por región y la diversificación de un sistema superior de enseñanza para atender a las clientelas con demandas específicas de formación (MEC/PNE, 2001). Se observó que durante el período de vigencia de dicho plan se produjo un crecimiento de las instituciones de enseñanza superior (IES). En el año 2001 teníamos 1.391 IES en el país, en 2010, llegamos a alcanzar el total de 2.378 instituciones, Es decir, entre el período de 2001 a 2010 se ha producido un aumento de 987 (71%) nuevas instituciones. Sin embargo, se observa que este crecimiento no fue suficiente para alcanzar la meta determinada por el PNE, que anhelaba alcanzar, hasta finales de 2010, el 30% de los jóvenes en edad universitaria (18 a 24 años) deberían cursar la enseñanza superior. En realidad, menos de la mitad (14,9%) de los jóvenes de ese grupo de edad, se encuentran matriculados en IES (INEP, 2010). Articulado a esa coyuntura, la región del Sertão Central de Quixadá también vivenció la implantación de nuevas instituciones superiores. Entre los años 1999 a 2008, se crearon tres nuevas IES. Ante este conjunto de informaciones, objetivamos analizar el panorama de la expansión de la enseñanza superior de Quixadá, en el período de vigencia del Plan Nacional de Educación - PNE (2001- 2010). Adoptamos como procedimiento teórico-metodológico de la investigación bibliográfica y documental anclada en la perspectiva del materialismo histórico dialéctico. También realizamos investigación de campo con recolección de datos en las IES en análisis. Los resultados revelan que la política de expansión de la educación superior brasileña se encuentra ligada a la coyuntura económica, política y social de la incorregible lógica del capital. En general, evaluamos que durante el período de 2001 a 2010, el panorama de la expansión de la enseñanza superior de Quixadá experimentó momentos de crecimiento y retracción de sus matrículas, cursos e IES. Se constató que entre las cuatro instituciones analizadas (FECLESC, FCRS, UFC e IFCE) el mayor número de cursos y matrículas y graduados se encuentra en una institución privada. Resaltamos que, en nuestro supuesto inicial, creíamos que este panorama de la expansión reflejaba una ampliación acelerada a través de la diversificación de la oferta de cursos y del crecimiento de las matrículas en el sector privado, Que en parte esta idea se confirma, sin embargo, las instituciones públicas también proporcionaron la expansión a través del crecimiento de sus cursos y consecutivamente de las matrículas. Se constató además que estas instituciones fueron un instrumento estratégico de desarrollo para la región, atrayendo alumnos, profesores y empresarios.

Palabras-clave: Expansión de la enseñanza superior. Crisis estructural. Movilidad del trabajo. Políticas educativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Localização de Quixadá.	16
Figura 2 -	Fachada do Liceu do Ceará	90
Figura 3 -	Seminário Episcopal do Ceará	91
Figura 4 -	Reitoria da Universidade Federal do Ceará.....	92
Figura 5 -	Reitoria da Universidade Estadual do Ceará	93
Figura 6 -	Localização das Unidades Acadêmicas da UECE	94
Figura 7 -	Localização de Quixadá e seus distritos	99
Figura 8 -	Lançamento da Pedra Fundamental da FECLESC	103
Figura 9 -	Momento da inauguração da sede da FECLESC	104
Figura 10 -	Antiga portaria da FCRS.....	112
Figura 11 -	Região de influência da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS) em um raio de 150 km	114
Figura 12 -	Nova fachada do IFCE – Quixadá	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Taxa de desemprego – Brasil 2003 a 2015	38
Gráfico 2-	Evolução do número de matrícula por categoria administrativa – Brasil - 1960 e 2010	78
Gráfico 3-	Evolução percentual de matrículas na educação superior – modalidade presencial – brasil – 2001-2010	81
Gráfico 4-	Evolução percentual de matrículas na educação superior – modalidade à distância – brasil – 2001-2010	82
Gráfico 5-	Porcentagens de matrículas por cursos realizados entre os anos de 2006.2 a 2010.2 – FECLESC	108
Gráfico 6-	Evolução das matrículas das instituições FECLESC, FCRS, UFC e IFCE no período de 2001 a 2010	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Quantidade de professores que lecionam nas IES residentes e não residentes em Quixadá-CE no período 2016.1	44
Tabela 2-	Principais políticas para o ensino superior adotadas durante o período do PNE (2001-2010)	72
Tabela 3-	Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a Unidade da Federação e a categoria administrativa das IES – 2010	79
Tabela 4-	Quantidade de IES no Brasil, públicas e privadas e crescimento por região – Brasil 2001 – 2010	80
Tabela 5-	Total de matrículas na graduação presencial por área de curso crescimento no período de 2000 a 2010	82
Tabela 6-	Número total de matrículas por curso e sexo entre os anos de 2001.2 a 2010.2 – FECLESC	106
Tabela 7-	Quantidade de alunos graduados por cursos e semestre (2001.2 a 2010.2).....	109
Tabela 8-	Oferta de graduações presenciais da FCRS.....	113
Tabela 9-	Quantidade de alunos matriculados por ano durante o período de 2004 a 2010	114
Tabela 10-	Quantidade de alunos beneficiados com FIES, PROUNI e bolsas de estudos nos anos 2010 e 2016.1 - FCRS	115
Tabela 11-	Quantidade de alunos graduados por curso entre os anos de 2004 a 2015.2 - FCRS	116
Tabela 12-	Quantidade de alunos matriculados por ano e curso – UFC.....	117
Tabela 13-	Graduações presenciais e suas portarias de criação e reconhecimento da UFC - Quixadá.....	118
Tabela 14-	Quantidade de alunos bolsistas - UFC.....	119
Tabela 15-	Quantidade de alunos graduados por ano e curso – UFC	120
Tabela 16-	Graduações presenciais e suas portarias de criação e reconhecimento do IFCE - Quixadá	122
Tabela 17-	Quantidade de matrículas por ano e curso no IFCE - Quixadá	123
Tabela 18-	Quantidade de alunos beneficiados com bolsas de estudos no ano de 2016.1 – IFCE	124
Tabela 19-	Corpo docente das instituições FECLESC, FCRS, UFC, IFCE –	

	2016.1	126
Tabela 20:	Panorama das matrículas e graduados - FECELSC, FCRS, UFC e	
	IFCE.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CFQ	Faculdade de Quixadá
CFTQ	Faculdade Tecnológica de Quixadá
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FCRS	Faculdade Católica Rainha do Sertão
FECLESC	Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
FFC	Faculdade de Filosofia do Crato
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
FUNESC	Faculdade Educacional do Sertão Central
GPTREES	Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade
GTRU	Relatório Geral do Trabalho da Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IESC	Instituto de Ensino Superior do Cariri
IF	Instituto Federal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional
LAPPS	Laboratório de Análises sobre Políticas Sociais Educativas do Sertão Central
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MAIE	Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MIHL	Mestrado Interdisciplinar em História e Letras
MNPEF	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Políticas Estudantis
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEMESP	Sindicato da Mantenedora de Ensino Superior
SESA	Secretaria Estadual da Saúde
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNILAB	Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira
USAID	United States Agency for International Development
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	CONTEXTO MUNDIAL - A CRISE ESTRUTURAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUA ARTICULAÇÃO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: APONTAMENTOS INICIAIS	21
1.2	MOBILIDADE DO TRABALHO: EFEITOS DA EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	36
2.	CONTEXTO NACIONAL	55
2.1	ANTECEDENTES HISTÓRICOS: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	55
2.2	REFORMA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIA E IMPLEMENTAÇÃO	62
2.3	O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	68
2.4	O MOVIMENTO DE EXPANSÃO E PRECARIZAÇÃO	77
3	CONTEXTO LOCAL	89
3.1	AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CEARÁ	90
3.2	ALGUNS PONTOS E CONTRAPONTO DA EXPANSÃO DO CONHECIMENTO: O CASO DE QUIXADÁ	98
3.3	A EXPANSÃO: INSTITUIÇÕES, MATRÍCULAS E CURSOS	101
3.3.1	FECLESC: Centro de Formação à Docência	102
3.3.2	FCRS: Centro Diversificado de Ensino Superior	112
3.3.3	UFC-QUIXADÁ: Polo de Tecnologia da Informação no Sertão Central	117
3.3.4	IFCE: Entre Formação Técnica e Licenciatura	122
3.4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	125
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	142
	ANEXOS	154
	ANEXO A - FOLHETO DA OFERTA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA FECLESC	155
	ANEXOS B - DECRETO EPISCOPAL N.01A/2002, DE DOM ADÉLIO TOMASIN, CRIANDO, NO ÂMBITO ECLESIAL, DA FACULDADE CATÓLICA RAINHA DO SERTÃO	156

1 INTRODUÇÃO

No período que compreendeu os anos de 2009 a 2013.¹ cursei Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) situada em Quixadá-CE. Neste período, vivenciei, juntamente com mais de cem alunos, as dificuldades para chegarmos à faculdade mencionada. Distribuídos em dois ônibus de péssimas condições, saíamos da cidade de Senador Pompeu-CE, onde morava neste período, pelas estradas da BR 116 rumo à Quixadá, sede das principais Instituições do Ensino Superior (IES) do Sertão Central cearense. Percorriamos diariamente um trajeto de 113 km para poder cursar uma graduação. Infelizmente, esse relato não é uma realidade somente dos pompeuenses, pois cidades vizinhas a esta como Milhã, Solonópoles, Pedra Branca, Quixeramobim e Choró vivenciaram/vivencia a mesma realidade. Alargando mais nossa visão, temos os Estados de Amazonas, Acre, ou mesmo em âmbito mundial, localidades como a Nigéria, Quênia, Marrocos, todas estes lugares se assemelham, em maior ou menor grau, com a nossa realidade. Seus moradores também não contam com IES suficientes para seus habitantes.

Foi por vivenciar tais dificuldades durante a graduação, que inúmeras vezes questionávamos o discurso apresentado nos textos documentais estudados em sala de aula. As interrogações surgidas a partir destes textos estavam relacionadas à dificuldade que vivíamos para cursarmos o ensino superior. Tais documentos falavam de igualdade de acesso, melhoria da qualidade da educação, redução das desigualdades sociais e educacionais, expansão da oferta do ensino, entre outros, o que para nós representava um simulacro da realidade que vivíamos. Stamatto (2012, p.277) ilustra essa relação afirmando que “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”.

Seguindo o curso natural da graduação, ingressei no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES), abrigado no Laboratório de Análises sobre Políticas Sociais Educativas do Sertão Central (LAPPS), que por sua vez é parte orgânica da FECLESC. As discussões ali desenvolvidas contribuíram profundamente para a escolha do objeto desse trabalho. Este espaço, formativo e investigativo, me despertou para enxergar as disparidades entre os documentos oficiais analisados no referido grupo de pesquisa e a realidade que denota o difícil acesso e a pouca oferta de IES públicas nas regiões há pouco citada. Além disso, direcionou-me ao enfrentamento das questões teórico-práticas, referentes

à mobilidade e permanência de alunos e professores de cidades afastadas dos grandes centros urbanos na educação superior, especificamente, da Região do Sertão Central Cearense.

Cabe destacar que, como trabalho de conclusão de curso da graduação, elaborei a monografia¹ intitulada “*Panorama aproximado do Ensino Superior Brasileiro (2001-2010): cultivando uma aranha*”, apresentada ao curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Nesta, busquei realizar uma primeira aproximação do ensino superior brasileiro estabelecendo uma visão panorâmica da relação existente entre a crise do capital e a estruturação do ensino superior com vistas ao atendimento das demandas do “novo”² mercado.

Dado os estudos realizados, temos elevado nossas reflexões e buscado compreender como o sistema sociometabólico³ do capital em crise vem apoderando-se da educação⁴ superior (ES).

Em acordo com Saviani (2005), pensamos que não é possível chegarmos ao conhecimento mais profundo da realidade e da própria educação, se não adentrarmos no conhecimento da lógica do capital. Segundo o autor “não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea, sem compreender o movimento do capital” (SAVIANI, 2005, p.17).

Como forma de aclarar os pressupostos há pouco mencionados, recorremos ao estudioso Istvan Mészáros (2011) que aponta que a sociedade capitalista vivencia a sua mais alta crise, denominada pelo estudioso húngaro de “crise estrutural do capital” originada na década de 1970. Mészáros é direto e contundente ao afirmar que não há saída para a humanidade sobre a ordem do capital. “Qualquer alternativa de superação dos graves problemas que ameaçam a sobrevivência da humanidade implica em se ir para além do capital” (MÉSZÁROS *apud* PAGIANO, 2012, p. 19).

Pagiano (2012) aponta que a fixação do modelo capitalista, como elemento afirmador da burguesia, produziu um contexto de profundas desigualdades sociais, com uma perceptível divisão de classes agindo no bojo das estruturas econômicas, políticas e sociais, mas intencionalmente a serviço do capital.

¹ Orientado pelo professor pós-Doutor José Deribaldo Gomes dos Santos, defendida no ano de 2013.

² O “novo” mercado refere-se ao período de 1970, em que o capital promoveu a sua reestruturação produtiva a fim de permanecer com sua hegemonia, desestabilizando as funções trabalhistas por meio da flexibilização do trabalho, agindo de acordo com as necessidades das grandes empresas.

³ Assim como Marx (1867), que define o capital como uma relação social, Mészáros também não limita a sua análise a uma abordagem positivista e economicista do regime de produção. Sob o sistema sociometabólico, o filósofo húngaro entende que a estrutura orgânica de funcionamento da sociedade capitalista, deve ser pensada para além da perspectiva meramente econômica (MÉSZÁROS, 2004).

⁴ Estamos nos referimos à educação em sentido stricto, ou seja, a educação em sua forma institucionalizada.

Diante da crise profunda da sociedade capitalista, em que “o capital utilizando-se do seu sistema sociometabólico (capital, trabalho e estado)” (MÉSZÁROS *apud* PANIAGO, 2012, p. 19), transforma todas as esferas sociais como saúde, arte, religião, entre outros, em aparato com vistas à recuperação da lucratividade, reprodução e acumulação da base do capital. Nesse cenário, a esfera educacional tem sido uma alavanca com que o capital tenta sobressair de suas crises, transformando o setor educacional em um “novo” mercado, com a venda de cursos, graduações, especializações, entre outros, para recompor a sua lucratividade.

A evolução acentuada das bases materiais, sobretudo após a segunda Guerra Mundial, com o crescimento acelerado da população Industrial, não só repercutiu nos negócios da classe burguesa, como também influenciou o sistema educacional (SAVIANE, 1999).

O atual contexto neoliberal, no qual a lógica de mercado prevalece em todos os âmbitos influenciando, gradativamente, o modelo de sociedade para beneficiar as classes mais favorecidas, a educação é chamada a criar condições de “inclusão” que amenizem os efeitos dessa situação. Assim, os governantes passaram a apontar a deficiência da expansão e interiorização da oferta de educação superior, como um dos elementos responsáveis pelo nosso atraso econômico e social. Logo, não por acaso, passaram a defender a expansão desse nível de ensino como um dos principais elementos para a redução das desigualdades sociais e educacionais entre as regiões do Brasil.

No Brasil, as políticas econômicas adotadas nos últimos 20 anos, sobretudo a partir dos anos de 1990, influenciaram significativamente para o crescimento de instituições ligadas ao ensino superior. O governo brasileiro tem se preocupado em elaborar políticas voltadas para o Planejamento Educacional, pois entende que essa postura e a formulação de planos educacionais, como o Plano Nacional de Educação-PNE (2001-2010) são fundamentais para a melhoria da educação, que porventura, colaboraria com a redução das desigualdades existentes. Criaram-se leis, programas e projetos em nome da democratização social e educacional, porém, estes ainda não foram suficientes para atender a grande demanda que assola o nosso país, pois há ainda cerca de 85,1% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos de idade que não se encontram matriculados no ensino superior (PNE, 2010).

Segundo Mézáros (2011, p.35), “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema”. Por essa razão, focamos

as suas implicações no complexo da educação superior, observando seus desdobramentos dentro do contexto do Plano Nacional de Educação - PNE⁵ (2001- 2010).

Tratando especificamente da expansão do ensino superior brasileiro, os estudos tem demonstrado que após 1970 esse nível de ensino vivenciou um notável crescimento no interior de Estados brasileiros por meio da criação de cursos isolados com uma tendência maior para o interior de alguns deles (CUNHA, 2003). No entanto, foi na década de 1990 que esse nível se expandiu. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010) aponta que atingimos em 1990 um total de 918 IES. Dessas, 222 (24%) eram públicas e 696 (76%) privadas. Seguindo o processo de crescimento das IES, no ano de 2010, o Brasil atingiu um total de 2.378 IES. Desse total, 826 (35%) instituições localizam-se na capital e 1.552 (65%) no interior, o que comprova a expansão do ensino superior para além das grandes capitais brasileiras.

No ano 2000 foi realizada, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação- (CONAE), em consonância com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 5.354/96. Na CONAE foram delimitadas as diretrizes para o surgimento do PNE, com vigência entre os anos de 2001 a 2010. Em 2001, o PNE foi oficializado, por meio da Lei nº 10.172. Esta estabeleceu o envolvimento das três esferas governamentais; Federal, Estadual e Municipal sendo esses responsáveis por criar planos de ações para a implementação dos objetivos estabelecidos no referido Plano.

Com relação ao ensino superior, os principais objetivos do PNE (2001-2010) foram: a expansão da oferta de educação superior, a diminuição das desigualdades por região e a diversificação de um sistema superior de ensino para atender clientelas com demandas específicas de formação (MEC/PNE, 2001).

Ao realizarmos a leitura do *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2010*, elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a evolução da expansão do ensino superior, confirmamos que no ano de 2001 tínhamos 1.391 IES no país. Entre estas, 183 (13%) eram públicas e 1.208 (87%) privadas. Em 2010, chegamos a atingir o total de 2.378 instituições, sendo 278 (12%) públicas e 2.100 (88%) privadas. Ou seja, entre o período de 2001 a 2010 ocorreu um aumento de 987 (71%) novas instituições em sua grande maioria de ordem privada. Porém, esse crescimento não foi

⁵ O Plano Nacional de Educação foi elaborado no ano de 1962, mas na verdade, o próprio relatório produzido pelo Fórum Nacional de Educação em junho de 2011, afirma que não se trata de um plano, no sentido que lhe damos hoje, mas apenas 504 artigos, com detalhamento de cursos, currículos, exames e toda a rotina da gestão escolar. Sendo assim, neste trabalho trataremos o PNE de 2001 a 2010 como sendo o primeiro, pois neste ficaram definidos os objetivos e metas para a educação.

suficiente para atingir a meta determinada pelo PNE (2001-2010) que almejava atingir até o ano de 2010, 30% dos jovens em idade universitária (18 a 24 anos) deveriam cursar o ensino superior. Na realidade, menos da metade (14,9%) dos jovens que se encontram nessa faixa etária, encontram-se matriculados em IES (INEP, 2010).

Além da criação das IES, várias outras políticas a favor da ampliação do acesso ao ensino superior foram estabelecidas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Mesmo com todos estes programas, notamos que ainda não existem indícios de que a expansão do ES tenha reduzido as desigualdades educacionais e sociais existentes. Pensamos que não é o ES que será responsável por tal feito pois, como estrutura de ensino, se adequa às micropolíticas. Além disso, não é de total interesse do Governo investir no ES. Pois o próprio receituário dos Organismos Internacionais⁶ incitou que os investimentos do Estado fossem destinados a educação básica em detrimento do ensino superior que ficaria a cargo do setor privado. Assim, precariamente investe-se na educação básica e abrem-se fendas nas políticas educacionais no que tange ao acesso a educação superior.

Os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p.13) nos alerta para o fato de que as atuais políticas educacionais devem ser compreendidas levando em consideração as transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Segundo estes autores, “as reformas educativas constituem uma tendência internacional, decorrente de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas” (2011, p.13). O que nos incita a pensar inicialmente que este movimento da expansão do ES foi lançado como mais uma resposta à crise hodierna, que necessitou promover uma reestruturação produtiva a fim de continuar com a sua hegemonia.

É cabível afirmar que no Brasil, no âmbito das políticas públicas educacionais houve um aumento de incentivo à implantação e expansão de novos cursos e faculdades após os anos de 1990. Porém, como dito anteriormente, esta ainda não tem garantido aos inúmeros jovens o acesso a esse nível de ensino. Além disso, observa-se, que a expansão das IES a partir dos

⁶ A autora Melo (2004) nos apresenta quais seriam as ações de responsabilidade do Estado, são elas: a garantia da lei e da ordem, a normatização jurídica, a proteção da propriedade privada, a prestação de serviços sociais básicos (educação básica e saúde) e a proteção do meio ambiente.

anos de 1990 tem valorizado o ES privado. Em 2014, foram implementadas 2.368 instituições de educação superior. Destas, 87,4% são privadas, apenas 12,6% são públicas. Foram realizadas 5.867 (74,9%) matrículas nos cursos de graduação no setor privado em oposição a 1.961.002 (25,1%) matrículas em faculdades públicas (INEP, 2014). Esse fato revela que as redes privadas alcançaram maiores percentuais de instituições e matrículas nos últimos anos.

Articulado a essa conjuntura, a região do Sertão Central de Quixadá-CE também vivenciou a implantação de novas instituições superiores. Entre os anos de 1999 a 2008, foram criadas três novas IES, a saber: Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS)⁷, de caráter privado; o campus avançado da Universidade Federal do Ceará (UFC-Quixadá) e o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE-Quixadá). Além disso, já existia nessa cidade a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)⁸, um dos campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Esse aumento na rede de ensino superior, de certa forma, alavancou o desenvolvimento econômico dessa cidade.

Assim, atualmente, como afirma Haiashida (2014), a cidade de Quixadá é considerada um importante “polo universitário”, atendendo diversos municípios da região do Sertão Central, tais como: Banabuiú, Boa Viagem, Choró, Ibaretama, Ibicuitinga, Deputado Irapuã Pinheiro, Madalena, Milhã, Mombaça, Pedra Branca, Piquet Carneiro, Quixeramobim, Senador Pompeu e Solonópole, entre outros municípios do interior do Estado do Ceará. Vejamos o mapa abaixo que mostra a distribuição destes municípios.

⁷ Recentemente, a FCRS por meio da Portaria do MEC n. 367, de 05/05/2016, do Ministro de Estado da Educação, foi promovida a Centro Universitário Católica de Quixadá - UNICATÓLICA.

⁸ Instituição situada em Quixadá, criada em 1976 com a implantação da Fundação Educacional do Sertão Central (FUNESC), sendo resultado do esforço da sociedade quixadaense. Em 1983 passa a fazer parte da UECE, implantando os cursos de Pedagogia, História e Ciências, reconhecidos pelo extinto Conselho Federal de Educação (CFE), em 1988. Atualmente, esta instituição conta com mais seis cursos, todos em Licenciatura Plena. São eles: Letras Português e Letras Inglês (1994); Química e Matemática (2002); Ciências Biológicas e Física (2005). Estes últimos, fruto do desmembramento do curso de Ciências. Ao total, são oito cursos oferecidos à comunidade.

Figura 1- Localização de Quixadá



Fonte: Google Mapas (2016).

Apesar dessa aparente expansão, sabemos ao certo que estas políticas não têm proporcionado condições concretas capazes de solucionar as desigualdades existentes diante do sistema capitalista. Como já mencionado, inúmeras cidades e municípios do nosso país ainda não dispõem de IES.

A situação em que se encontra o sistema de ES, especificamente a do município de Quixadá, nos faz levantar alguns questionamentos: Qual o panorama de expansão do Ensino Superior de Quixadá durante o PNE (2001-2010)? Por que o município de Quixadá possui esse adensamento de IES? Que interesse existe em inserir IES na região do Sertão Central? Quantos alunos foram inseridos e quais os cursos oferecidos? Quais as relações entre expansão da educação superior e mercado em tempos de crise estrutural? Em síntese, por que Quixadá atraiu tantas IES, em plena crise estrutural do capital?

Pressupomos inicialmente que, sob o imperativo da crise estrutural instalada ainda em 1970, a educação, especificamente a superior, tornou-se um elemento estratégico de desenvolvimento. Assim, especificamente a partir da década de 1990, no Brasil, criam-se políticas educacionais, entre elas o PNE (2001-2010) em defesa da redução das desigualdades e democratização do ensino. Em decorrência surge um novo movimento de expansão e interiorização do ensino superior. Pensávamos que o desenvolvimento deste processo havia acarretado a expansão do ensino superior em Quixadá. Pressupomos ainda que o panorama da expansão do ensino superior deste município refletia uma expansão acelerada por meio da diversificação da oferta de cursos e do crescimento das matrículas no setor privado.

Para responder às questões levantadas elegemos como objetivo geral analisar o panorama de expansão da Educação Superior do município de Quixadá no período do

primeiro PNE (2001-2010).

Com o intuito de nos aproximarmos melhor desse objeto almejamos especificamente, os seguintes objetivos: historicizar o surgimento das instituições de Ensino Superior brasileiro e no Ceará; Identificar por que o município de Quixadá-CE possui esse adensamento de IES; Verificar de que forma a reestruturação produtiva do capital induz a mobilidade do trabalho; Entender as políticas públicas para o ensino superior e os movimentos de expansão/descentralização e interiorização.

Construímos nossa análise baseando-nos no pressuposto marxiano. Assim como pensa Tonet (2007, p. 89), para Marx, criticar significa analisar a lógica do processo social, apreciando-a como produto da atividade do ser humano de forma “a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites”.

Tratamos nosso objeto de pesquisa, dentro da perspectiva de totalidade, pois em consonância com Moraes (2004), acreditamos que o conhecimento do real exige que a subjetividade percorra o objeto em sua totalidade. Com base nesse recurso, Lakatos e Marconi (1993, p. 27), afirmam que “é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade”. Ponderam que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, entre outros. Assim sendo, pretendemos fundamentar nossa pesquisa baseado no método descrito por Karl Marx (1985), em *O Capital*, o materialismo histórico dialético, que parte dos conceitos mais gerais, complexos, para os mais simples, particulares, depois percorre o caminho inverso, obtendo-se pela via da análise um conhecimento mais elaborado. Destacamos que esse método não opera com definições, ou seja, não existem caminhos definidos, considerando que é o próprio objeto que determina os caminhos processuais do pesquisador. Nesse rumo, não cabe apresentar definições prontas e acabadas, mas advertimos que, em sua amplitude, o método nos permite examinar o objeto abrangendo suas dimensões históricas e sólidas.

Nossa pesquisa, por sua natureza, exige uma investigação bibliográfica. Do ponto de vista da pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p. 50) nos fala que a principal vantagem “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Conduzimos inicialmente a pesquisa a uma análise dos principais autores que alude à temática, tais como: Marx (1973; 1978; 2009), pela necessidade de compreender o movimento do capital, bem como pela possibilidade da fundamentação teórico-metodológica; Manacorda (1991; 1997), pelos subsídios acerca da omnilateralidade e da discussão em torno

de uma pedagogia marxiana; Mészáros (2002; 2003), por contribuir com posicionamentos acerca da crise estrutural do capital e sua articulação no complexo da educação; Pagiano (2012) que nos leva a perceber como a realidade social é comprometida em todas as suas esferas pela crise estrutural; Tonet (2007), com sua discussão acerca da superação da ordem dada à emancipação humana; Santos (2012) que discute a interferência da crise nas políticas educativas; Aranha (2006), pela contextualização histórica acerca da educação; Dourado (2001) pela rica pesquisa acerca da interiorização do ensino superior e sua relação com o público e o privado; Neves (2012) que trata do movimento de expansão do ensino superior no país; Haiashida (2014) pela sua análise sobre a irradiação e convergência da educação superior em Quixadá; entre outros autores que por ventura acreditamos ser relevante.

Além da pesquisa bibliográfica, também utilizamos a pesquisa documental que nos possibilitou um melhor aprofundamento do nosso objeto de pesquisa. A análise documental consiste em uma técnica de coleta e análise de dados, que de acordo com Ander-Egg (1995, p. 213) “é um instrumento ou técnica de investigação social cuja finalidade é obter dados e informação a partir de documentos escritos e não escritos, suscetíveis de ser utilizados dentro dos propósitos de uma investigação em concreto”.

Nessa etapa, realizamos a leitura imanente de alguns documentos, por meio de consulta a órgãos oficiais na busca, para além da aparência, de desmascarar o que está por traz do fenômeno estudado, a exemplo: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/1996); Plano Nacional de Educação (PNE); Plano de Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI (1998) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), entre outros documentos. Os documentos analisados específicos do lócus de nossa pesquisa foram coletados junto às instituições de ensino superior existentes. Assim como documentos jurídicos que fazem parte dos arquivos das IES da referida cidade, entre outros.

Para melhor visualização da expansão do ensino superior de Quixadá realizamos visitas às IES do município a fim de coletarmos dados para a nossa pesquisa. Os dados solicitados junto às instituições foram: quantidade de matrículas, professores, cursos, números de alunos bolsistas, entre outros, relativo ao período de 2001 a 2010.

Optamos por dividir a análise em três partes principais. Em nosso capítulo I, nomeadamente **Contexto Mundial**, são apresentados os traços mais gerais e essenciais da nossa pesquisa. De forma mais específica elencamos dois subtópicos: no primeiro, **1.1 A Crise Estrutural, Reestruturação Produtiva e sua articulação à educação superior: apontamentos iniciais**, explanamos a maneira como o capital em crise vem utilizando-se da

educação, especificamente a superior, para promover a sua reestruturação produtiva a fim de continuar com a sua hegemonia, ou seja, compreender a influência do capital em crise sobre a expansão da educação superior. No segundo tópico, nomeadamente de, **1.2. Mobilidade do Trabalho: Efeitos da expansão e interiorização da educação superior**, pretendemos verificar de que forma a reestruturação produtiva do capital induz a mobilidade do trabalho. Assim sendo, os sujeitos analisados serão os professores que fazem parte do quadro docente das IES em Quixadá.

No capítulo II tratamos **Do Contexto Nacional**, ao qual destacamos os principais pontos que permeiam o objeto pesquisado. Para melhor esclarecimento o subdividimos em dois itens, são eles: **2.1 Antecedentes Históricos: trajetória da educação superior**, que trata da origem e as primeiras instituições de ensino superior brasileira; **2.2 Reforma Universitária: estratégia e implementação**, acreditamos que foi neste momento em que efetivamente originaram-se as condições de caráter institucionais para a criação da instituição universitária no Brasil. **2.3. O Movimento de Expansão e Precarização**, discutindo na tentativa de elevar nossa compreensão ao panorama do ensino superior a nível Brasil e, conseguinte, observarmos o movimento da expansão das IES públicas e privadas, a fim de compreender como estas foram tornando-se um diversificado sistema de IES, porém generalizadas, fragmentadas.

Para o nosso capítulo III, **Do Contexto Local**, previamente idealizamos um tópico, o **3.1. Alguns pontos e contrapontos da Interiorização do Conhecimento: o caso de Quixadá**, no qual iremos discutir os aspectos centrais da expansão, refletindo sobre a quantidade de Instituições, matrículas e cursos que fazem parte do panorama da expansão do ensino superior de Quixadá. Percorreremos agora nosso primeiro capítulo: **Do Contexto Mundial**, objetivando compreender as relações entre expansão da educação superior e mercado em tempos de crise estrutural.

1.1 CONTEXTO MUNDIAL - A CRISE ESTRUTURAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUA ARTICULAÇÃO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: APONTAMENTOS INICIAIS

Buscando permanecer sempre no domínio, o capital serviu-se e serve-se, durante todo o tempo de sua existência, da estrutura ideológica e política que possibilitou, de diversas maneiras, a acumulação da mais valia, a exploração da força de trabalho como simples mercadoria. Além disso, o progresso das forças produtivas e a criação do Estado Moderno concederam à burguesia pleno domínio sobre a economia, a política e toda a esfera social, incluindo as educacionais (MACHADO, 2004). Neste cenário, para atingir esta excessiva dominação, os ideólogos do capital promoveram um conjunto de medidas que culminou não só nas inúmeras crises cíclicas, mais na sua grande crise, a estrutural. Diante desta aguda crise, foi necessário promover o processo de reestruturação do capital, o que ocasionou mudanças profundas na sociedade. Entre as inúmeras mudanças ocorridas, destacam-se o surgimento dos novos processos de organização da classe trabalhadora, entre estes a mobilidade do trabalho, como também as modificações no campo da educação, especificamente na superior.

Desde logo, cabe destacar que sobre o impacto desta crise estrutural na educação, o autor Ivo Tonet (2003) em sua produção *A Educação Numa Encruzilhada* discorre acerca dessa problemática e nos trás alguns esclarecimentos. Inicialmente, afirma que a educação é afetada de diversas formas, e logo de maneira sintética, manifesta três aspectos principais. Vejamos:

[...] em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de uma crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas (TONET, 2003, p.25).

Para esse autor, na medida em que a dinâmica social está em crise, a educação não poderia deixar de participar desta. É precisamente seguindo esse cenário que a crise interfere na educação, especificamente na superior, transformando-a a partir de novos conteúdos, metodologias educacionais, políticas educacionais, ajustes entre instituições públicas e

privadas, imposição de um novo perfil de educando, etc., tudo isso direcionado a atender as exigências do capital.

É sobre este complexo de determinações, crise estrutural, reprodução e educação superior, que passaremos a analisar neste primeiro capítulo.

Para que a alta burguesia chegasse a atingir elevado poder de dominação, foi necessário que estes buscassem a adesão da classe proletária. Logo, a burguesia fez-se valer e o faz até hoje, de um artifício persuasivo: a democracia. Conforme nos aponta Machado (2004, p. 140), “com discurso de igualdade e fraternidade, as classes dominantes encontraram no sistema capitalista a tessitura ideal para alardear axiomas legitimadores de seu domínio”.

Na lúcida análise, arremata Jimenez (2001, p. 93)

[...] os arautos dessa visão fazem a apologia do mercado como legítimo e benfazejo, regulador de relações e processos sociais como força capaz de impulsionar o desenvolvimento com liberdade e responsabilidade, levando a que vençam os hábeis, mais fortes e mais competentes.

Para equacionar a sua lógica, a burguesia nomeia como parte inerente do homem moderno os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Contudo, Santos (2012, p. 15) nos alerta que a história “não confirma a existência de algum ser humano desfrutador desses três vértices, nos quais, segundo os seus elaboradores, seria guiada a nova sociedade e para qual ela se ajustaria”. Por outro lado, ainda citando Santos (2012), a história tem nos revelado outro sentido, “a propriedade privada é apresentada por alguns pensadores como direito natural, servindo de base para todos os demais elementos” (2012, p. 15). Sendo assim, o que tem prevalecido em nossa sociedade é a separação aguçada entre o público e o privado, a individualidade e o egoísmo.

Mergulhados em suas próprias contradições, o capital tem nos revelado sua fragilidade. Em seu próprio universo constitutivo, os elementos que possibilitam sua solidificação e seu imperar no seio social, também o colocam em processo de contração frente ao fracionamento e variação do mercado. Nesse momento, a burguesia não conseguindo manter o controle dos meios de produção e de troca que produziu, busca, a todo o instante, sobrepor-se aos seus antagonismos, procurando continuar firmando-se como sistema hegemônico, passando a se apropriar de todos os campos, áreas ou mecanismos como simples objetos mercadológicos, subservientes aos arrojos capitalistas. Conforme esclarece Mészáros (2002, p. 22), “é a expansão do capital com um fim em si, servindo à preservação de um

sistema que não poderia sobreviver sem constantemente afirmar seu poder como um modo de reprodução ampliado”.

Assim, é necessário afirmar que ao final do século XX o desenvolvimento da ciência e da técnica proporcionou novas possibilidades e gerou grandes mudanças em todo o planeta. O autor Chesnais (1996) destaca que as novas tecnologias de informação, a microeletrônica e os sistemas de comunicação por satélite e por cabo, possibilitaram o ajuntamento dos mercados, das finanças e da produção. Tais elementos (tecnologia, microeletrônica, satélite) viabilizaram a mundialização⁹ do capital.

Nesse véis, a globalização, juntamente com o neoliberalismo e a pós-modernidade, foram os elementos nos quais o capitalismo se utilizou para tentar se reestabelecer das rupturas sofridas. Esses três elementos compõem a “trindade capitalista hodierna enaltecida pela sociedade capitalista” (SANTOS e COSTA, 2012, p. 19). Ainda citando Santos e Costa (2012) estes nos mostram especificamente como cada um desses elementos age dentro dessa sociedade capitalista. Vejamos: 1) à globalização seria responsável por proporcionar as condições ideológico-culturais, capaz de induzir inúmeros habitantes da “aldeia global” a acharem-se inseridos no gozo dos bens fabricados pelo capitalismo; 2) ao neoliberalismo cabe elevar o quadro econômico-político a fim de impulsionar o crescimento da taxa de lucro, após a falência do Estado de Bem Estar Social; 3) e à teoria pós-moderna, comungando com os outros dois elementos, cabe garantir pela via teórico-acadêmica, o convencimento de que o máximo que os desapossados (as minorias) podem fazer é organizar-se em suas singularidades¹⁰ (gêneros, etnias, etc.), a fim de lutar por seus direitos particulares, arredando-se da causa maior, a luta genérica, universal que abrange cada ser social, a luta de classe (SANTOS e COSTA, 2012).

No entanto, apesar de ter se tornado um sistema econômico mundialmente “globalizado”, isso não o impediu de sofrer sua grande crise. É o que veremos abaixo.

Seguindo esse contexto, nos anos de 1970, o capital começa a transparecer sinais de uma profunda crise, influenciados por diversos fatores tecidos ainda na década de 1960, quando o modelo de Bem Estar Social dava sinais de depressão.

⁹ Para Chesnais (1996), o termo ‘mundialização’ seria o mais adequado para definir o momento atual do capitalismo. Segundo esse autor, o termo ‘globalização’ apresenta dois principais elementos contraditórios: primeiro, o termo não foi originado do idioma internacional do capital, o inglês, e sim do francês. Segundo, o termo ‘globalização’ carrega inúmeros efeitos ideológicos.

¹⁰ Apesar de reconhecermos as grandes lutas travadas pelos movimentos sociais que se empenham a favor da defesa das ditas minorias, todavia, não poderia deixar de solicitar a vinculação desses movimentos na causa maior que é a luta de classe.

Na década de 1960, vivenciamos a queda do período chamado de ‘anos dourados’. A fase de ampla acumulação capitalista entra em colapso, a taxa de lucro do capital entra em queda, seu modelo de produção baseado nos preceitos de Taylor e de Ford, se esgota. Durante esse período, foi propalada a política do pleno emprego Keynesino-fordista, “no campo das políticas sociais, houve a prevalência do modelo da socialdemocracia, em que há, de modo mais intensivo, a intervenção do Estado no desenvolvimento econômico-social” (SILVA e MOURA, p. 104, 2015). Todavia, o Estado do Bem Estar Social foi uma tentativa do Estado burguês de afastar os avanços do comunismo na época. Na medida em que o Estado burguês oferece aos trabalhadores uma condição de vida aparentemente justa, ele acaba fragilizando alguns movimentos organizados que defendiam a ideia de criar um modelo que propõe justiça, na época, o modelo comunista. Essa foi a estratégia utilizada pelos capitalistas, porém, quando a crise financeira se perpetuou foi necessária a rejeição do modelo de Bem Estar, a fim de reduzir os gastos com o social e continuar com o acúmulo da lucratividade do capital. Assim, passaram a disseminar a ideia de que a culpa da crise estava na adesão desse modelo, advindos dos exagerados gastos do governo e com os excessivos benefícios sociais. Desse modo, colocaram em prática uma nova estratégia a fim de sobressair da crise e continuar com o processo de acumulação do capital, adotando o modelo neoliberal.

Na verdade, segundo as autoras Silva e Moura (2015), esse modelo da socialdemocracia passou a vigorar nos países capitalistas centrais, instituindo o discurso do Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*). No entanto, as autoras advertem que “nos países periféricos, o que se vivenciava era um verdadeiro Mal Estar Social” (p. 104, 2015). Cabe destacar que Frigotto (1998, p. 5) afirma que o Brasil nunca atingiu o Estado de Bem Estar.

Durante o período do *Welfare State*, foram estabelecidos acordos entre capitalismo, instituições políticas e força de trabalho. Cada membro com seus compromissos diferenciados, em conformidade com a produção em massa e a grande indústria. Para a classe trabalhadora, esse compromisso representa a aceitação da lógica do mercado e “por outro lado, requerem do capital a defesa de padrões mínimos de vida, tendo por requisitos o pleno emprego e a renda real, tudo isso com a mediação estatal” (MORAIS e WERMUTH, 2012, p. 108).

Muitos acreditavam que o projeto do Estado de Bem Estar, por meio das intervenções estatais, fosse capaz de garantir a harmonia entre capitalismo e democracia. Logo vimos a falência desse modelo *Welfare State*¹¹. “O Estado de Bem Estar Social passa a

¹¹ Utilizamos os termos *Welfare State* e Estado de Bem Estar como sinônimos.

ser acusado de desatualizado. O binômio da produção industrial taylorista/fordista é considerado *démodé*, Lorde Keynes ultrapassado”, afirma Santos (2012, p. 85).

A falência desse modelo intervencionista se dá na década de 1970, com o início de uma crise sem precedentes para o capital (MÉSZÁROS, 2011). Porém, o esgotamento do *Welfare State* não foi o único motivo para a crise. Entre os principais fatores econômicos e sociais que mais contribuíram para o referido colapso podemos destacar a queda da taxa de lucro em função das oscilações do mercado no período de 1960 a 1970; a superprodução das mercadorias; o aumento do preço da força de trabalho; o esgotamento da fase de acumulação com o enfraquecimento do taylorismo/fordista; a crise do modelo *Welfare State* e consequentemente, a retirada de alguns direitos e ganhos trabalhistas, o que colaborou para a queda do poder de consumo do trabalho. Araújo (2004, p. 162) nos explica essa afirmação. Na sua análise, a crise “caracterizou-se pela superprodução de mercadorias e capitais em detrimento da capacidade humana de consumo, devido à pauperização e à exclusão crescentes de uma parcela cada vez mais significativa da população do mercado consumidor”. Os inesperados aumentos dos preços do barril do petróleo, durante este período, também marcam a crise estrutural do capital. Em resumo, Figueiredo (2003, p.143) afirma que a crise estrutural decorrente, entre outros fatores, “pela incapacidade de sustentação do modelo fordista/taylorista de produção, resultou na consequente substituição pelo modelo toyotista¹² japonês, bem como a implantação nos países ricos a imposição aos países pobres das políticas neoliberais”.

A crise instalada faz com que empresários, políticos, organizações públicas e privadas e governo, agissem a fim de implementar novas estratégias de produção. Daí a adesão do modelo toyotista. Logo, vimos surgir, nos anos de 1970, o que se convencionou chamar de “reestruturação produtiva”, sob o advento do neoliberalismo. Esta foi a resposta encontrada pelo capital para amenizar a crise instalada, via aumento da produtividade e dos lucros e redução dos custos de fabricação, características centrais do modelo toyotista.

O capitalismo entra em uma crise aguda¹³, necessitando implantar não só um engenhoso processo de reestruturação produtiva, mas também política, social e ideológica que, segundo Mézáros (2011, p. 810), tem trazido grandes repercussões, desde a época em

¹² O Sistema Toyota de Produção (toyotismo) foi idealizado por Taiichi Ohno que transforma o conceito de produção em massa em redução dos custos. Taiichi foi engenheiro, vice-presidente da Toyota Motor Company e autor do livro *O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala*. Porto Alegre: Bookman, 1997.

¹³ O autor Mézáros (2011) defende a tese de que o sistema capitalista entra em uma crise aguda, denominada por ele de crise estrutural nos anos de 1970, influenciada por diversos fatores, entre eles a queda da taxa de lucro, o baixo poder de consumo, a retirada do sistema taylorismo/fordismo e a decadência do modelo de Bem Estar Social.

que se inicia até a atualidade “[...] o mais provável é [...] continuarmos afundando cada vez mais na crise estrutural, mesmo que ocorram alguns sucessos conjunturais” para o capital.

Mészáros (2011), ao analisar a crise contemporânea do capital, buscou sua gênese no próprio formato da organização social vigente. Para ele, a reprodução ampliada do capital fez surgir um modelo de produção e reprodução social que deu origem a forma de organização social vigente. No entanto, percebemos que dentre as inúmeras crises que o capital sofreu, algumas delas tiveram momentos de estabilidades, porém a crise de 1970 não foi superada. Para Mészáros¹⁴ (2011) o capitalismo vive uma crise profunda, advinda desde os anos 1970. Sendo assim, a atual crise é de cunho estrutural, e não conjuntural, e por ser dessa forma, para ser solucionada será necessária uma mudança na estrutura social.

Mas o que define esta crise como sendo estrutural e não conjuntural?

Inicialmente, é necessário compreender que, para que o capital possa crescer, este deve estar em constante circulação e quando esta circulação típica do capitalismo é interrompida, surgem as crises. Netto e Braz (2011) nos explicam esta movimentação:

a fórmula geral do capital: $D - M - D'$: o capitalismo investe dinheiro para produzir mercadorias com o único objetivo de obter mais dinheiro do que investiu – a mercadoria produzida só se realiza quando pode ser convertida em (mais) dinheiro. A crise, imediatamente, é a interrupção desse movimento: a mercadoria produzida não se converte em (mais) dinheiro. O movimento do capital fica em suspenso: a reprodução ampliada – isto é, a acumulação – não pode prosseguir... (2011, p. 158, negrito do autor).

Intrinsecamente a essas crises econômicas, acontece o chamado ciclo econômico, que possui quatro fases, são elas: a crise, a depressão, a retomada e o auge (BRAZ, NETTO, 2011, p. 159). Sinteticamente, podemos caracterizar estas fases da seguinte forma: a **crise** seria o momento em que ocorre uma diminuição considerável na atividade econômica (produção, comércio, etc.); a **depressão**, seria uma queda na produção, ou seja, praticamente o processo de produção não sucede; a **retomada**, é quando ocorre uma reanimação do processo de produção, aumentando a produção, o emprego, o investimento, as vendas, etc.; o **auge** é o período em que o processo de produção, a atividade econômica, se encontra em prosperidade. Os ciclos econômicos marcam o período que se registra uma crise cíclica e

¹⁴ É necessário esclarecer que não é de comum acordo entre os marxistas, que a crise de 1970 é considerada uma crise profunda que se estende até os dias atuais. Alguns defendem que tal crise já foi superada.

outra (SILVA e MOURA, 2015). Dessa forma, a crise cíclica¹⁵ é marcada por momentos de crescimento, seguidos de fases depressivas.

As autoras Silva e Moura (2015) asseveram que as crises são resultado da própria dinâmica contraditória do capital, mas estas não possuem uma única causa. Dentre elas, segundo as autoras, as que mais influenciam no processo de interrupção da prosperidade do capital seriam: *anarquia da produção*, ou seja, a produção capitalista não estabelece nenhuma forma de planejamento, organização ou controle global. Os capitalistas atuam isoladamente com seus interesses privados tendo em vista somente a obtenção do lucro, cuja interrupção pode gerar a crise; a *queda da taxa de lucro*, em que cada capitalista agindo individualmente e privadamente na tentativa de solucionar a queda da taxa de lucro acaba por contribuir cada vez mais para a eclosão das crises; o *subconsumo* das massas trabalhadoras, já que a oferta de mercadorias é maior que a capacidade de consumo dessa classe.

Como vimos, a anarquia da produção, a queda da taxa de lucro e o subconsumo, dentre outros, são alguns dos motivos que interferem nos ciclos econômicos, ocasionando assim, as crises. A crise é, contraditoriamente, a fase de interrupção do processo de acumulação da rotação do capital (MARX, 2011). Moura e Silva (2015, p.107) parafraseando a ideia de Mandel (1985), afirmam que a entrada do capitalismo monopolista contribuiu para que as “ondas longas recessivas tornem-se prolongadas e mais difíceis de recuperação e que, por envolver um número maior de países, os períodos de retomada passam a ser episódicos”, assumindo as feições de uma crise estrutural.

Com base nos estudos de Mészáros (2002, 2011, 2012) e seus comentadores, compreendemos como crise conjuntural aquelas que afetam um determinado setor da sociedade, podendo ser resolvidas por meio das suas próprias conjunturas. Já a estrutural é mais ampla. Mészáros (2011) nos aponta quatro principais aspectos de uma crise estrutural, são eles: (I) possui caráter universal, isto é, não é reservada a um ramo específico de produção; (II) a sua abrangência é global, não envolve apenas um número limitado de países; (III) sua escala de tempo é extensa, contínua ou se preferir, permanente, não se trata de mais uma crise cíclica do capital e, por fim, (IV) seu modo de desdobramento é gradual. Portanto, estas são as características que, para a crise atual, diferentemente das outras (cíclicas), a torna estrutural. O filósofo ainda acrescenta que dentro da atual estrutura é impossível haver soluções.

¹⁵ Mészáros e outros autores apontam que as crises de 1929, 2008 e tantas outras que o capital sofreu são de caráter cíclica.

Nesse sentido, após o final da década de 1960 e início dos anos 1970, a crise estrutural do capital não se restringe mais apenas aos países dependentes. Ela atinge também as nações de capitalismo central que passam a concentrar elevados níveis de desemprego, acentuados índices de violência, numerosos casos de desordenamento urbano, inúmeras agressões ao meio ambiente, entre tantos outros problemas vistos no cotidiano.

O capital por “*não ter limites para a sua expansão*, acaba por converter-se numa processualidade *incontrolável* e profundamente destrutiva” (ANTUNES, na introdução a MÉSZÁROS, 2011, p. 11, grifos do autor), ou seja, quando permitimos que a valorização do capital controlasse tudo, desprezando as reais necessidades humanas, a produção e o consumo demasiados acabam “gerando a corrosão do trabalho, com a sua consequente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista” (ANTUNES, na introdução a MÉSZÁROS, 2011, p. 11).

Ao reconhecermos que estamos inseridos em uma crise estrutural, que possui caráter destrutivo, afetando diversos setores, nos perguntamos: como essa crise induz a reestruturação produtiva? Como ela rebate na educação, especificamente na superior?

Nos momentos de depressão do capital, os capitalistas buscam novos mercados. Foi o que ocorreu após o fim do regime de Bem Estar Social e a entrada do Neoliberalismo¹⁶. Na tentativa de reestruturar a produção e recompor as taxas de lucro, os capitalistas passam a adotar medidas antissociais. Para tal, propagam a ideia de redução da função social do Estado, com o argumento de que seu trabalho era ineficiente, reduzindo os direitos sociais e trabalhistas, ampliando o espaço do trabalho precarizado. Na verdade, o que ocorreu foi a utilização direta do Estado como órgão propagador dos ideais do capital. Antunes (2002) afirma que o capital, ao demonstrar sinais de fragilidade, passa a contar com a ajuda do Estado como financiador em diversos seguimentos, a fim de possibilitar o abocanhamento de novo mercados.

Como estratégia, o neoliberalismo surgiu como proposta à crise do capital. Como bem aponta Antunes (2002, p.31), a propósito:

[...] como resposta à própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho.

¹⁶ O governo da primeira-ministra Margareth Thatcher, no Reino Unido, foi o primeiro, entre os países centrais, a adotar o programa neoliberal no final da década de 1970. Logo após, o então presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, na década de 1980, fez o mesmo. Já entre os países periféricos, o Chile foi o pioneiro, nos anos de 1970, no período do governo do general Pinochet (SILVA, 2007; ANDERSON, 1995).

Neste sentido, as soluções encontradas nos leva ao retorno das teses liberais, renomeadas agora como neoliberais “caracterizando-se pela defesa da flexibilização do processo produtivo, da desregulação e da liberdade do mercado, da valorização das desigualdades e do Estado Mínimo” (QUIXADÁ, 2004, p. 182).

Os capitalistas defendem a reordenação das relações entre Estado e mercado, onde o “Estado estabelece mecanismos de super-exploração direta do trabalhador, articulados à privatização e à mercantilização crescentes dos bens e serviços sociais, como a educação e o conhecimento, além da saúde, da previdência, etc.” (SANTOS, JIMENEZ e MENDES SEGUNDO, 2011, p.4). Nesse contexto, “o governo do Estado moderno não é se não um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX e ENGELS, 2004, p. 25). O Estado capitalista para Marx (2001), afirma Lessa e Tonet (2011, p. 85) nada mais é “um instrumento especial de repressão a serviço das classes dominantes”.

Os neoliberais afirmavam que os investimentos nas áreas sociais deveriam ser direcionados para as empresas e estas passariam a administrar esses recursos, promovendo as ações e controle sobre as políticas sociais, realizando a mediação entre as necessidades da população e as do mercado. Segundo suas ideias, essa prática iria movimentar a economia e garantir melhores condições de vida para a população, obtendo seus empregos novamente e condições salariais melhores. Sendo assim, as ideias neoliberais difundiam a tese do Estado mínimo, contudo, o que se observa é a presença efetiva do Estado por meio da implementação da política do mercado livre, que impulsionou a privatização e a terceirização de setores públicos e de algumas empresas Estatais, ou melhor, inicia-se a criação do Estado máximo para o capital (MINTO, 2006).

É plausível destacar o pensamento de Engels (2000, p.227), sobre a função do Estado na sociedade. Para esse filósofo, a lógica do Estado não poderia ser diferente, já que

Não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro, tão pouco é a realidade da ideia moral, ou a imagem e a realidade da razão como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento: é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais é o Estado.

O Estado surge do próprio antagonismo de classes e age não para solucioná-lo, mas para garantir os direitos dos já privilegiados. Foi assim enquanto Estado antigo, atuando como instrumento que garantia aos proprietários de escravos subjugar estes; no Estado feudal, como órgão da nobreza, para dominar os servos e camponeses, e no Estado moderno, como aparelho do capital para manter a ordem e continuar se reproduzindo por meio da exploração da grande classe trabalhadora.

A participação mais direta do Estado vista durante o período do Bem Estar Social foi colocada em cheque com a efetivação do modelo de organização neoliberal, modelo este característico dos países de primeiro mundo, que impõem ao Estado novas formas de agir. É a tese de Friedrich Hayek, do Estado mínimo, destacada na obra *O Caminho da Servidão*, de 1944, que vem dando comando às reformas na agenda neoliberal.

Iniciava-se o processo de reestruturação do capital. Entre as décadas de 1970 e 1980, a política econômica do neoliberalismo se efetivou nos países capitalistas centrais. O modelo taylorista-fordista-keynesiano não atendia mais as necessidades do capital em crise. Entra em cena o modelo de produção do Toyotismo, tendo como ideia principal a flexibilização da produção¹⁷.

A adesão do modelo toyotista acarretou a diminuição da oferta de empregos, já que o processo de trabalho também foi flexibilizado. Neste modelo, o trabalhador passa a realizar várias funções, ao contrário do período fordista, no qual o trabalho era mecânico e repetitivo. A necessidade de reduzir custos com mão de obra gera um enorme “exército industrial de reserva”, em contramão permite aos capitalistas obter grandes lucros.

O grande golpe à classe trabalhadora foi aplicado. A flexibilização das normas trabalhistas, a terceirização e a quarteirização dos contratos de trabalho e sua precarização, foram algumas das consequências para a classe trabalhadora. Sobre o impacto destas medidas nos países capitalistas centrais, Martins (2014. p. 91) destaca que:

Todavia, num primeiro momento, as medidas atingiram os imigrantes e redirecionaram os fluxos do mercado da informalidade de mão de obra; na sequência, atingiram outras camadas de trabalhadores autóctones que viram seus direitos e garantias sociais ruírem diante de pacotes econômicos e de ajuste estrutural da economia e do Estado.

¹⁷ Diferentemente do sistema Fordista, que defendia a máxima produção para acumular grandes estoques de produtos, o toyotismo, defende a adequação da produção, ou seja, a estocagem de produtos, conforme a demanda. Neste modelo, quando a procura por um produto aumenta, a produção tende a aumentar, quando a procura diminui, a produção diminui proporcionalmente.

Para Ibarra (2011), foi neste momento que os ideólogos do neoliberalismo difundiram, no Terceiro Mundo, a ideia de que o livre mercado eliminaria o atraso econômico destes países, via abertura de fronteiras e estabilização de preços e contas públicas. Logo, o mercado foi apontado como única solução para a superação da pobreza e da exclusão.

Segundo Martins (2014), neste momento foram adotados os fluxos de economia livres, o que proporcionou a migração das grandes indústrias para outros países. Observa-se que empresas, indústrias, corporações, instituições de ensino, entre outros, começam a se deslocar em direção a diferentes regiões do país, inclusive para regiões consideradas menos desenvolvidas.

Ressalvamos que, no período em que os países centrais do capitalismo realizavam políticas de reestruturação produtiva (ano de 1970), o sistema brasileiro, continuava com os mesmos padrões de desenvolvimento adotados nas décadas de 1950 e 1960, período de industrialização. Relembramos que a indústria automobilística, após os anos de 1950, foi uma das peças centrais para a industrialização brasileira, o que fez com que esta se tornasse símbolo da produção fordista na época¹⁸ (KORITIAKE, 2008).

Desde logo, cabe destacar que no Brasil, as regiões escolhidas pelas multinacionais para fixar suas filiais foram as regiões carentes do litoral. Especificamente no Ceará, estas indústrias realizaram o movimento contrário. Foram instaladas nas regiões interioranas. Observa-se que, neste momento, as instituições de ensino superior seguem este movimento de interiorização e começam a instalar-se nos médios municípios cearenses. Agora os capitalistas passaram a preferir abrir suas matrizes em outros países, capitais, cidades ou municípios atraídos pela mão de obra abundante e barata, obtendo a máxima lucratividade. Inúmeros fatores colaboram para a abertura destas filiais especificamente em países subdesenvolvidos, como o Brasil. Entre estes fatores, destacam-se: mão de obra barata, matéria prima, isenção de impostos pelo governo, infraestrutura, energia e amplo mercado consumidor.

Cabe ressaltar que, a adesão do toyotismo, que acarretou na redução dos postos de trabalhos e elevou os índices de desemprego, bem como o quadro de migração das empresas e muitas outras alterações, fazem parte do pacote de reestruturação produtiva do capital. Conforme esta reestruturação vai sendo executada, a força de trabalho tende a seguir, atraída pelas novas oportunidades de emprego, o que faz surgir o movimento de mobilidade do

¹⁸ O modelo fordista se consolida no Brasil na década de 1960, principalmente durante o período do Regime Militar que era defensor deste modelo. No entanto, diferentemente do que ocorreu nos países avançados, em nosso país este modelo sempre foi periférico, a maioria dos nossos trabalhadores não dispunha de empregos e consecutivamente de condições de consumo. Os operários não dispunha de condições de compra o carro que eles mesmo produziam.

trabalho. Sobre esta temática, discutiremos seus principais aspectos em nosso próximo subtópico.

É necessário deixar claro que foi no ano de 1950 que as primeiras multinacionais chegaram ao Brasil. O autor Pereira (1976, p. 44) destaca que “entre 1946 e 1950, apenas 9% das empresas multinacionais estabeleceram-se no Brasil através de compras de empresas nacionais. Esta percentagem sobe para 61 % no período 1971/73”.

Sobre a adesão do Neoliberalismo e consequentemente o processo de reestruturação produtiva no Brasil, observa-se que, de modo geral, iniciou-se tardiamente em relação aos países desenvolvidos. Somente nos anos de 1990 este país passa a realizar mudanças em seu processo produtivo e organizacional. A autora Koritiake (2008, p. 57) nos esclarece que, “em muitos países, mesmo que em ritmos diferentes, a década de 1990 é demarcada pela globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva, revolução tecnológica, reforma do Estado e restrições dos direitos sociais”.

É necessário esclarecermos que, no Brasil, após o fim da ditadura militar e a subsequente queda do governo José Sarney (1985-1990), a burguesia local reivindicava a entrada do país no mercado internacional e clamava a “substituição do modelo desenvolvimentista por novos padrões de acumulação, reivindicando o fim da intervenção estatal no mercado interno e a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas” (LIMA, 2007, p. 88). Desse modo, em busca de atingir seus interesses individuais, a grande burguesia brasileira une suas forças e “trabalham coletivamente” para garantir a perpetuação de seu poder de classe. “Em nome dessa solidariedade de classe é que as várias rações da burguesia estavam unidas no final da década de 1980 para eleger Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, abrindo o caminho para o ‘neoliberalismo à brasileira’” (OLIVEIRA, 1995, p. 24).

No entanto, ressaltamos que, no Brasil, o neoliberalismo teve maior ênfase nos dois mandatos do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002) através da Reforma do Estado, no documento intitulado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” publicado em 1995, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) sob a direção do então ministro Luís Carlos Bresser Pereira.

O governo de FHC adotou a quebra dos monopólios públicos de produção e distribuição de energia e de telecomunicações por meio da adesão das políticas de privatização de empresas estatais. Para Santos (2005, p. 58) com a eleição de FHC, o Brasil segue a continuidade do pacote neoliberal que “na verdade, já vinha sendo costurado durante o governo militar, prosseguindo sem interrupções no mandato ‘democrático’ de José Sarney”.

É necessário observar que, diante deste processo de reestruturação produtiva do capital, a educação também é afetada. Com a adesão do neoliberalismo, os ideólogos do capital passaram a acusar a falta de qualificação da grande massa trabalhadora para justificar os altos índices de desemprego. Estes afirmavam que era necessário que a classe trabalhadora se qualificasse para atuar nos novos postos de trabalho que surgira com a nova era (MARTINS, 2014).

Seguindo essa ordem, Jimenez (2010) aponta que após a efetivação do neoliberalismo, os chamados Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) assumem papel imperativo, pressionando cada vez mais a junção entre o público e o privado, em prol dos interesses do último. Tais organismos passaram a definir o conjunto de reformas estruturais a serem implementadas nos países de periferia do capitalismo com o objetivo geral de adequar todas as esferas sociais às necessidades do capital.

A crise estrutural exigiu dos países de economia periférica da América Latina, entre eles do Brasil, mudanças profundas na organização dos seus sistemas nacionais de educação. Os governos de bases neoliberais, a fim de atender ao crescimento da taxa de lucro, promovem uma série de estratégias para as políticas públicas educacionais sob a gerência do BM. Gentili (2001) nos apresenta uma síntese dessas medidas, apontando três eixos principais: I) o ajuste da oferta, que se traduz pela redução dos investimentos públicos destinados a financiar a prestação de serviços educacionais, reduzindo assim os investimentos com docentes, técnico-administrativo e infraestrutura; II) a reestruturação jurídica do sistema, através da aprovação de um conjunto de novas leis, decretos e medidas provisórias que alteram as bases educacionais; III) a redefinição profunda do papel do Estado, “este se afasta do ‘Estado Docente’ ou ‘Estado cuidador’ e passa a assumir o papel de ‘Estado avaliador’” (GENTILI, 2001, p. 2).

Sobre a colaboração do Estado, observa-se que no discurso neoliberal, a educação brasileira, que antes era parte do campo social e político, passa a embrenhar-se mais efetivamente no mercado e funcionar a sua semelhança. Para legitimarmos a nossa fala basta observarmos o documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”. Nele, a função do Estado é dividida em quatro setores, são eles: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado. Salientamos que o governo, ao firmar a distinção entre as atividades exclusivas e não-exclusivas do Estado no referido plano da reforma do Estado, origina dois tipos de instituições: as agências autônomas

e organizações sociais. “[...] São agências autônomas as instituições de direito público, que realizam as atividades exclusivas do Estado. São organizações sociais as instituições públicas não-estatais que operam no setor de serviços [...]” (CHAUI, 2001, p. 176).

Seguindo este cenário, a educação é posta aos serviços não-exclusivos do Estado. As universidades passam a ser consideradas como uma organização social que presta serviços ao Estado e estabelece um contrato de gestão, o que colabora para a manifestação das Instituições públicas não-estatais e privadas. São atendidas por esse setor não só as universidades, mas Museus, os centros de pesquisas e hospitais (CHAUI, 2001).

O referido documento deixou clara a defesa da educação para o setor privado quando este definiu a função do Estado, em seus objetivos e estratégias da reforma do aparelho do Estado, vejamos:

[...] Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada [...] (PLANO DIRETOR DA REFORMA DO ESTADO, 1995, p. 45).

Conforme o documento da reforma, o Estado é definido como organização que detém o poder extroverso, ou seja, “[...] o poder de constituir unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento dos seus próprios limites [...]” (BRASIL, 1995, p. 41), o que garante ao Estado distribuir funções que deveriam ser cumpridas por ele.

Nessa lógica de reestruturação, a educação é severamente atingida pelos interesses do capital. Observa-se que após a implementação dessas estratégias, *ajuste da oferta, reestruturação jurídica do sistema e redefinição profunda do papel do Estado*, no âmbito das políticas públicas educacionais, vimos surgir diversas IES, porém de caráter privado. Como afirma Silva (2004, p. 91):

Após um período de restrição de vagas no ensino superior, como o monopólio do setor público sobre a universidade, a reestruturação jurídica derrubou o muro entre o público e o privado, decidindo por uma intensa ampliação de matrículas e privatização, com a criação de novas IES sob o domínio privado e cobrança de taxas, inscrições e mensalidades nos cursos superiores públicos.

A autora Guerra (2011) apresenta que o Banco Mundial (BM), apreensivo com uma possível ingovernabilidade provocada pelo aumento da pobreza e suas graves consequências, resultado de uma crise estrutural, visualiza na educação uma solução ideal e passou a disseminar uma ideologia, que só a educação tornava possível uma solução para o elevado

nível de pobreza. Dessa forma, “o BM passou a investir no que chamamos de capital humano para ampliar a produtividade do trabalhador/estudante com o objetivo de influenciar sua conduta sócio-política” (GUERRA, 2011, p. 04). Contudo, é a partir de 1990 que o BM expõe uma política nomeada de “ataque à pobreza”. “Essa política passa a ser objeto de investimento de crédito e os países, ditos em desenvolvimento, como o Brasil, são convidados a receber empréstimos e assessorias para aplicação de recursos” (MACHADO, 2004, p.48). Para Susana Jimenez e Maria das dores (2007) foi neste momento, através do “Projeto Educação para Todos”, lançado na Conferência Mundial de Jomtien, no ano de 1990, que o BM definitivamente passa a assumir o comando da educação brasileira. Segundo Leher (1998), o BM passou a cumprir o papel de um Ministério Mundial da Educação e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi incorporando gradativamente o discurso do Banco.

A retirada dos gastos que era, em parte, direcionada ao social foi sendo efetivada. No seu lugar, institui-se uma política de caráter assistencialista, gerenciada com operação privada, seguindo exatamente as recomendações dos ideólogos do neoliberalismo. Em perfeita sintonia, Minto (2006, p.25) destaca que “os serviços estatais de interesse público, bem como as políticas sociais, tornam-se assim grandes oportunidades de negócios”. Tendo em vista que a sociedade encontra-se dominada pelas exigências do capital, o autor Karitiake (2008) nos fala que “o processo de reestruturação produtiva vem trazendo inúmeras consequências para o mundo do trabalho e para o âmbito do desenvolvimento das políticas sociais”.

Sobre as políticas sociais, especificamente as educacionais, em nosso capítulo II, veremos que a educação, designadamente a superior, é levada a atender as novas necessidades deste mercado, e que o governo, especificamente o brasileiro, seguindo os ideais do neoliberalismo, passa a criar políticas educacionais que valorizam o setor privado.

A respeito das consequências advindas do processo de reestruturação produtiva para o mundo do trabalho, apesar de já termos realizado algumas considerações sobre esta temática neste capítulo, discutiremos em nosso próximo tópico uma das maneiras pela qual os trabalhadores, diante do quadro de desemprego crônico, vêm se utilizando para continuar no mercado de trabalho, a mobilidade do trabalho.

Após realizarmos a discussão acerca da crise estrutural, identificarmos que esta vem promovendo imensas modificações na estrutura econômica, política, social e educacional, tanto nos países centrais como nos países de terceiro mundo, entre eles o Brasil, via adesão da política neoliberal e o processo de reestruturação produtiva do capital, observamos, ainda, que

estes movimentos ocasionaram a fragmentação, a desestruturação da grande massa proletária e a adequação da educação às necessidades do capital.

No entanto, em meio aos inúmeros fatores já destacados nesse texto tendo como pano de fundo a crise do sistema capitalista e seu processo de reestruturação, destaca-se mais um efeito: a mobilidade do trabalho. No tópico a seguir, veremos como a população trabalhadora, especificamente os professores que lecionam nas IES de Quixadá-CE, lócus de nossa pesquisa, tendem a se reorganizar diante das consequências da crise, ou seja, como a reestruturação produtiva do capital induz a mobilidade do trabalho.

1.2 MOBILIDADE DO TRABALHO: EFEITOS DA EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No tópico anterior, observamos que o esgotamento do modelo de acumulação do capital sofrido durante as décadas de 1960 e 1970, ocasionou mudanças profundas no funcionamento do padrão capitalista, tornando necessário para este sistema, a execução de processos de exploração cada vez mais acentuados. Segundo Mészáros (2002, p.21) “Diante da crise estrutural do capital, os problemas são fatalmente agravados no estágio atual de desenvolvimento”. Este sistema vem se mantendo aliado à acentuada exploração que exerce em todos os campos e setores da sociedade. Seguindo este viés, constatamos que a educação, especificamente a superior, foi tomada como um novo artifício a ser comercializado em prol da permanência e lucratividade do capital. O capital, na situação em que se encontra, engaja-se apenas na promoção, a qualquer custo, de sua reprodução ampliada, a qual pode ser garantida, até então, por vários vícios de destruição (MÉSZÁROS, 2002).

Foram inúmeras as estratégias que o capital promoveu na tentativa de se reorganizar e continuar com a sua acumulação. Como destacado anteriormente, o movimento da chamada globalização, juntamente com o neoliberalismo e a pós-modernidade, foram alguns dos elementos pelos quais o capitalismo utilizou-se para tentar se reestabelecer das rupturas sofridas, porém a estratégia do capital vai além destes movimentos. Foi necessário promover a sua reorganização produtiva, a qual culminou no desemprego crônico. Gomes (2009, p.34) nos esclarece que, diante da busca frenética de acumular riquezas, os grandes capitalistas, em meio a uma crise hodierna, tem intensificado “o descarte em massa da classe trabalhadora do processo produtivo, ocasionando o desemprego em massa”.

Mészáros (2011) destaca que a crise estrutural atingiu diversos setores e tem causado vários efeitos, dentre eles, o desemprego crônico. Sobre as causas do desemprego, Mattoso

(1999) alerta que este não pode ser atribuído a uma suposta mão-de-obra sem qualificação, a preguiça, inaptidão, tampouco podem ser atribuídos a fatores internacionais, tecnológicos ou sazonais, ainda que influenciem no processo de desemprego, estes não são as causas verdadeiras. Ainda segundo Mattoso (1999 p. 19), o desemprego é apenas a expressão da submissão dos países aos novos mecanismos do capital que buscam maximizar a extração do excedente e, para isto, debilitam a “produção e o emprego nacional e colocam o trabalho – que nunca havia alcançado os níveis de integração dos países avançados – em condições de intensa desestruturação e anomia”. Neste sentido observamos que o capital cria as condições de desemprego crônico.

Diante da massiva expressão do desemprego crônico, são variadas as maneiras com que os desempregados e empregados vem buscando superar tal problema e continuar a se manter no mercado de trabalho. Uns precisam aceitar a redução dos seus salários, outros se obrigam a trabalhar precariamente. Alguns buscam a incitada qualificação ou mesmo o empreendedorismo, acreditando ser suficiente para adesão de uma vaga de emprego, outros enfrentam a mobilidade do trabalho. Entre estas e outras maneiras, desenvolveremos algumas análises a respeito da mobilidade do trabalho.

A mobilidade do trabalho pode ser observada, hoje, em várias regiões e setores. Na cidade de nosso estudo, Quixadá-CE, em decorrência da expansão das IES, Haiashida (2013) destaca dois tipos de mobilidade: a mobilidade do trabalho praticada pelos professores e uma mobilidade do estudo perpetrada pelos estudantes. Com base nesta informação, buscamos compreender de que forma a reestruturação produtiva do capital induz a mobilidade do trabalho, em especial a mobilidade exercida pelos professores¹⁹ que lecionam nas IES de Quixadá e de que modo ela impacta nas condições do trabalho docente.

Para tanto, a investigação se apoia na análise dos dados obtidos junto as quatro IES em análise: FECLESC, FCRS, UFC, IFCE. Os dados são referentes à quantidade de professores em exercício no semestre 2016.1, residentes e não residentes em Quixadá. Inicialmente, partimos do estudo mais teórico sobre a temática, dialogando com os autores a fim de compreendermos de que forma a reorganização do capital incita especificamente a mobilidade do trabalho, em seguida observarmos de que modo a expansão das IES de Quixadá colabora com este movimento. Consecutivamente, identificamos o grupo de professores que exercem uma mobilidade do trabalho, apresentando dados numéricos sobre

¹⁹ Por conta do pouco tempo que dispomos e da objetividade que a pesquisa requer, não analisaremos a mobilidade exercida pelos estudantes universitários, algo que poderá ser realizado em pesquisas futuras.

estes e, por fim, realizamos algumas aferições sobre o impacto desta mobilidade no trabalho docente.

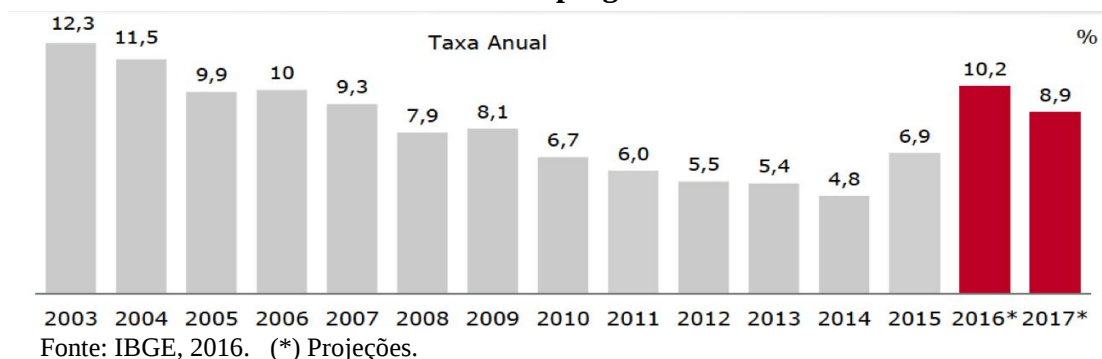
A história nos mostra que o processo de expansão econômica, industrialização e avanços tecnológicos, modificaram as condições de vida dos pequenos e médios municípios do nosso país. No entanto, tal processo também trouxe inúmeros problemas, dentre estes, podemos destacar a marginalização, ‘favelização’, fome, aumento da criminalidade, desemprego crônico, entre tantas outras desordens que são reflexos de uma sociedade que se encontra em barbárie social.

Imerso nesse universo, a mesorregião do sertão central de Quixadá sofre com estes efeitos. A população vem enfrentando descasos na educação, infraestrutura, desemprego, violência, saúde. Para legitimarmos o exposto, vejamos os dados relevantes sobre a saúde dos moradores de Quixadá. Segundo o relatório Perfil Básico Municipal 2015 de Quixadá, divulgado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2015), durante o ano de 2014, foram confirmados 31 casos de tuberculose, 19 casos de hanseníase, 8 ocorrências de meningite e 4 diagnósticos de AIDS. Aprofundando ainda mais nossa análise sobre o descaso com a saúde da população, em 2016.1, a Secretaria Estadual da Saúde (SESA, 2016) divulgou que em Quixadá foram notificados 1.616 casos de Chikungunya, sendo 279 casos já confirmados. Entre as ocorrências confirmadas, destacamos o caso do professor e Diretor da FECLESC, Dr. Jorge Alberto Rodriguez, que após ser picado pelo mosquito contaminado adquiriu a doença e por conta de um quadro generalizado veio a óbito.

Sobre o índice de violência em Quixadá, os dados nos revelam que em 2012 foram 25 casos de homicídios com armas de fogo. Em 2013 registraram-se 51 casos e em 2014 foram 46 vítimas mortas com armas de fogo²⁰ (WAISELFISZ, 2015).

Sobre a problemática do desemprego em todo o Brasil, o Instituto Brasileiro de Estatísticas (IBGE) divulgou que a taxa de desempregados atingiu 12,3% no ano de 2003, em 2010 a taxa alcançou 6,7%, e em 2015, 6,9% (IBGE, 2016). Para o ano de 2016 a estimativa era que atingíssemos a taxa de 10, 2 %, no entanto, até julho do referido ano, o valor atingido foi de 11,8% superando a estimativa (IGBE, 2016). Vejamos a tabela abaixo:

²⁰ Ainda não foram divulgados os dados sobre o índice de violência em Quixadá, por armas de fogo no ano de 2016.

Gráfico 1- Taxa de desemprego – Brasil 2003 A 2015

Observando a tabela acima, constatamos que o Brasil vivencia momentos de crescimento e redução da sua taxa de desemprego. Aprofundando nossa análise, podemos constatar que estes percentuais revelam números alarmantes de desempregados. Só em 2003, eram 2,3 milhões e em 2014 atingimos 1,2 milhão de pessoas desempregadas. Por fim, em 2015, foram 1,7 milhão de pessoas (IBGE, 2016).

Sobre a taxa de desemprego no município de Quixadá, o IBGE divulgou que no ano de 2000, a taxa de desemprego²¹ atingiu 14,65%, em relação a uma população de 69.654 habitantes. Já no ano de 2010, após dez anos, a taxa atingiu o percentual de 8,36%, com uma população de 80.604 habitantes, ocorrendo assim uma redução considerável, porém ainda não satisfatória.

Para Oliveira (2003, p.79), “o processo de reestruturação produtiva, enquanto estratégia do capital para superar sua crise, baseou-se na terceirização e automação, e redução do emprego, trazendo implicações na formação do trabalhador”. Faz parte dessa reestruturação do capital, a mobilidade do trabalho que desloca a mão de obra para áreas necessárias ao funcionamento do sistema econômico capitalista. Sobre este aspecto, Melchior (2008) citando Gaudemar (1977) expressa que a força de trabalho é colocada a serviço do capital, quando se afirma que:

A circulação das forças de trabalho é o momento da submissão do trabalhador às exigências do mercado, aquele em que o trabalhador, à mercê do capital e das crises periódicas, se desloca de uma esfera de atividade para outra; ou por vezes aquele em que sucede o trabalhador ser “sensível” a toda variação da sua força de trabalho e da

²¹ Sobre a quantidade de habitantes no ano de 2016 são previstos aproximadamente 85.991 habitantes (IBGE, 2016).

sua atividade, que lhe deixa antever um melhor salário (GAUDEMAR, 1977, p. 194 *apud* MELCHIOR, 2008, p.1).

Logo no início, destacamos o pensamento defendido por Mattoso (1999) sobre as falsas ideias a respeito da origem do desemprego. Segundo este autor, não devemos acreditar que o desemprego seja originado de causas como mão de obra desqualificada, inaptidão ou desinteresse, entre outras. Estas causas exercem influências no processo de desemprego. Sendo assim, todos estes fatores são apenas reflexos de um contexto mais amplo advindo da estrutura lógica do capital que vem criando novos mecanismos a fim de captar a lucratividade. Nesta lógica, este sistema fragiliza os postos de trabalho com a redução das vagas de emprego, criando assim um fila de desempregados, que logo se submeterá a vender sua força de trabalho, mesmo sabendo que poderá ganhar um valor bem menor do que deveria receber.

Segundo Mattoso (1999, p. 19), o desemprego é apenas a expressão da submissão dos países aos novos mecanismos do capital, os quais buscam maximizar a extração do excedente e, para isto, debilitam a “produção e o emprego nacional e colocam o trabalho – que nunca havia alcançado os níveis de integração dos países avançados – em condições de intensa desestruturação e anomia”. Neste sentido, observamos que o capital cria as condições de desemprego crônico. Como dito, por Mészáros (2011), a crise estrutural atinge vários setores e tem causado vários efeitos, dentre eles, o desemprego crônico.

Desde logo, cabe destacar que o trabalho, enquanto categoria central do ser social visto em Marx (2011), diante do sistema capitalista, é tomado e levado a atender outras necessidades. Em Marx, o trabalho é o elemento fundante do ser social. Foi por meio dele que surgiram as outras dimensões sociais, tais como a política, educação, o direito, a ciência, a arte, dentre outros, mas diante de cada um desses complexos sociais ele estabelece uma dependência ontológica e uma autonomia relativa (TONET, 2007), pois “o trabalho só se realiza objetivamente pela mediação dos complexos os quais ele mesmo deu origem” (BONFIM, 2003, p.50).

O trabalho pensado como categoria central, ao mesmo tempo em que permitiu ao homem satisfazer suas necessidades primárias (comer, beber, vestir, criar ferramentas para o seu dia a dia) também deu ao homem “a possibilidade de um desenvolvimento sem precedentes para a vida em sociedade” (ARAÚJO, CABÓ, GONÇALVES, 2013, p.193). É por meio do trabalho que o homem constrói sua existência, já que “ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo,

sua própria vida” (MARX, 2011, p.211). Através da relação dialética entre homem e natureza, a qual o ser humano agindo sobre ela, realizando suas objetivações a transforma e por ela também é transformado “[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2011, p.211).

Após a efetivação da sociedade capitalista, o trabalho é tido como mercadoria essencial ao processo de acumulação capitalista. O filósofo Mészáros (2002, p.1005) destaca a seguinte situação:

Não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos - e cada vez mais raros - empregos disponíveis.

Como vimos no tópico anterior, especificamente após os anos de 1970, dada a crise que se instalava movida por vários acontecimentos vivenciados na década de 1960, entre eles, a derrocada do paradigma fordismo/taylorismo, a queda da taxa de lucro, a crise do modelo Bem Estar Social, ou seja, o esgotamento do padrão de acumulação, foram alguns dos fatores que desencadearam a reestruturação produtiva do capital que desembocou na adesão da política econômica neoliberal. Pode-se observar que estes acontecimentos promoveram mudanças profundas no processo de funcionamento do sistema, acarretando formas mais indiretas de exploração e controles de ordem cultural e ideológica, muito mais elaborados e eficazes. Mas o que seria esta reestruturação do capital?

Inicialmente, é necessário destacar que a reestruturação é tratada, neste trabalho, como uma reorganização, uma reformulação das bases econômicas necessárias para a manutenção do capitalismo. Como exemplo destas reformulações, temos a flexibilização das funções trabalhistas, que age de acordo com a necessidade da empresa, ou seja, conforme a demanda do mercado. Esta ‘nova’ reorganização passou a focar mais nas necessidades do mercado, na eficiência e na velocidade das linhas de produção (GOMES, 2009).

Qual a repercussão disso na mobilidade do trabalho? O que a grande massa do proletariado pode esperar tendo apenas a alternativa de negociar sua força de trabalho, mesmo sabendo que corre o risco de não ser contratado pelos compradores? Ou que essa contratação não tratará os direitos trabalhistas em essência?

É necessário esclarecermos que a análise do fenômeno da mobilidade do trabalho é posta a partir desse ponto de vista como uma das expressões da reestruturação do capital.

Logo, é preciso observar que dada esta reorganização, ocorreram mudanças profundas na organização e gestão do trabalho.

Com a chegada do capitalismo e sua reflexão contemporânea, são promovidas novas formas de exploração, tais como a terceirização, quarteirização e a flexibilização, provocando, dessa maneira, a redução dos níveis de renda da massa trabalhadora, o aumento da informalidade e a precarização das condições de vida material. Neste contexto, a mobilidade do trabalho colabora eficazmente. Gomes (2009, p.33) afirma que o conceito da mobilidade do trabalho, de modo geral, versa sobre “as formas como o capital produz, explora, faz circular e controla, tanto pelo lado da oferta como pela demanda, a força de trabalho como mercadoria essencial ao processo de acumulação capitalista”.

No Brasil, a crise no setor da economia, vem acentuando o processo de mobilidade interna. Araújo (2007, p.199) ressalta que “[...] o capital se desenvolve em dupla estratégia: tanto poderá deslocar-se para ali (mobilidade do capital) quanto fazer a força de trabalho se deslocar até ele (mobilidade do trabalho)”. Segundo Haiashida (2013, p.3) “os ciclos econômicos e a carência de trabalho propiciaram fluxos migratórios estruturando espaços de atração e repulsão”. A pesquisadora ainda adverte que “as relações entre trabalho podem ser consideradas, uma das primeiras causas da mobilidade populacional” (2013, p.2). Gaudemar²² (1979) foi um dos primeiros pesquisadores a expressar essa hipótese, por meio da sua obra “Mobilidade do Trabalho e acumulação do capital”.

Mas o que seria esta mobilidade do trabalho? Gomes (2009, p.41), refletindo sobre a tese de Gaudemar (1979), expõe que ela pode ser compreendida como

[...] um fenômeno que promove o deslocamento espacial, setorial e profissional do trabalhador, com o objetivo do capital explorar sua força de trabalho e acumular excedente econômico. Ao contrário de ser um sinônimo de liberdade, como querem os economistas políticos clássicos e neoclássicos, a mobilidade do trabalho significa, no contexto do sistema de produção capitalista, controle social, submissão e escravidão.

A mobilidade do trabalho torna-se um ótimo mecanismo de controle e submissão ao capital. O salário é o elemento pelo qual o capital se apropria do trabalho excedente necessário para a sua reestruturação e sobrevivência. Os trabalhadores, não dispondo dos meios de produção, tendo apenas a sua força de trabalho, a vende em troca da sua

²² Jean Paul de Gaudemar nasceu em 18 de março de 1947 na França. Estudou na Escola Polytechnique, uma das mais antigas escolas de engenharia localizada em Palaiseau, França. Professor de economia e ex-reitor da Universidade de Aix-Marseille localizada na França. Atualmente é reitor da Agência Universitária da Francofonia (AUF). (AGÊNCIA UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE, 2015).

sobrevivência e a dos seus dependentes. Os capitalistas, donos dos meios de produção, compram a força de trabalho por um valor menor do que o trabalho realizado, lucrando com as horas de trabalho não pagas, o que propicia a acumulação da mais valia. Para Gaudemar (1979, p. 200 *apud* GOMES, 2009, p. 40), “a própria acumulação de capital determina tanto as condições de demanda quanto de oferta de trabalho”.

A frenética busca por empregos disponíveis no mercado reflete mais um fator advindo da crise aguda, movido pela dinâmica da economia do país, que segundo Haiashida (2013, p.3) “proporcionaram fluxos migratórios estruturando espaços de atração e repulsão”. Nesta dinâmica, a mobilidade do trabalho caracteriza-se pela busca de maiores oportunidades de trabalho em outras regiões.

Inseridos neste movimento da mobilidade do trabalho, temos o movimento pendular, o qual caracteriza-se pela migração populacional diária de um contingente populacional que saem das cidades em que moram para outras cidades com o propósito de exercer alguma atividade diária, tais como trabalhar e estudar (HAIASHIDA, 2013). A dificuldade de acesso ao ES em algumas cidades, a carência de IES em várias regiões, a falta de emprego ou melhores condições salariais, tem levado muitas pessoas a enfrentar esta rotina.

A reestruturação do sistema capitalista necessita, cada vez mais, da mobilidade pendular e de uma população flexível que se submeta às ofertas de trabalho disponibilizadas pelas atuais formas de organizações espacial do sistema, atendendo exatamente a necessidade de valorização do capital. Para Gaudemar (1977, p.191 *apud* SAMPAIO e GUSMÃO, 2010, p.1), “a mobilidade é introduzida como condição da força de trabalho se sujeitar ao capital e se tornar a mercadoria cujo consumo criará o valor e assim produzirá o capital”.

Nesta esteira, em busca de melhores condições de trabalho, saúde, lazer e outros, várias pessoas deslocam-se diariamente para cidades grandes ou médias, pois nelas encontram maiores oportunidade de resolução dos seus desejos e necessidades. Como resultado desse deslocamento, Sampaio e Gusmão (2010, p.02) citando Santos (2008) destacam que crescem não só as grandes cidades, mas também as cidades médias.

Do ponto de vista do mercado consumidor, as cidades médias desempenham o papel dos pólos para os quais moradores de cidades menores e de áreas rurais estão dispostos a se deslocar em virtude que o tempo para esses deslocamentos tem diminuído, diante das melhorias dos transportes, inclusive, com o aumento de veículos próprios, bem como a frequência das viagens propiciadas pelo sistema de transporte coletivo (GUSMÃO e SAMPAIO, 2008, p.2).

A cidade de Quixadá vem se tornando um exemplo dessa mobilidade pendular nos últimos anos. A criação de novas IES na referida cidade tem ampliado as vagas da graduação superior, pós-graduações (especializações e mestrados), núcleos de pesquisas²³, além de gerar novos postos de trabalho, atraindo uma população flutuante composta por alunos e professores.

A intensa mobilidade pendular em direção à mesorregião do Sertão Central, especialmente para a cidade de Quixadá nos revela que este município exerce uma importante centralidade nessa região, processo esse que se traduz não apenas do ponto de vista da oferta de emprego e da disponibilidade das IES, mas também pelo fato do município estar reestruturando seu setor de serviços com a criação de várias clínicas particulares de saúde e estética, hotéis, restaurantes, bares, cinema, revendedoras de automóveis e motos, instalação de filiais de cadeira regionais e nacionais (Farmácia Pague-Menos, Pinheiro Supermercado) e franquias (O Boticário, Água de Cheiro, Cacau show). Além disto, o espaço urbano da cidade vem sendo ampliado com novas ruas e bairros sendo criados a fim de captar a clientela que busca alugar ou comprar imóveis. Inúmeros destes clientes são universitários e professores que carecem de uma residência para passar os dias que permanecem na cidade. Observa-se a implementação dos projetos habitacionais a exemplo do programa Minha Casa Minha Vida do Governo Federal, que no ano de 2014 assinou contrato com o Banco do Brasil para a construção de 1.448 unidades habitacionais, distribuídas nos bairros Carrascal II e Renascer, localizados na referida cidade (DIÁRIO DO NORDESTE, 2014).

Historicamente, os sertanejos da região do sertão central, em períodos de seca, realizavam o deslocamento provisório, às vezes definitivo, para outras regiões do país, em busca de vender a sua força de trabalho. Na grande maioria, estes sertanejos deslocavam-se para a região Sudeste do país, mais especificamente para os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais nos períodos de colheita da cana de açúcar e laranja, atraídos pela possibilidade de empregos temporários. Hoje, este deslocamento é menos frequente. Antes, a cidade de Quixadá não dispunha de tantos estabelecimentos comerciais, fábricas, instituições de ensino, o que dificultava a vida de seus moradores. Haiashida (2013, p.07), destaca que:

A chegada das IES em Quixadá gera circulação de capital, pois representam não apenas investimento institucional, isto é, a Federação, o Estado ou a iniciativa privada investindo no município, mas essas instituições atraem migrantes e uma

²³ Sobre os núcleos de pesquisa podemos citar como exemplo o Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS) que funciona na FECLESC e abriga diversos projetos e pesquisas, entre eles o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES), que investiga, a partir do trabalho, o desenvolvimento da arte e sua importância para a sociabilidade humana.

população flutuante que aquecem a economia e mudam o cenário social, cultural e político da região.

A implantação das IES neste município possibilitou o seu crescimento tanto na área comercial, como na social e cultural. Como evidência, vejamos a taxa de empregados formais da cidade de Quixadá. No ano de 2002, existiam 4.237 trabalhadores formais e em 2013 atingimos um total de 10.222 empregados formais (IPECE, 2013, p. 12). Ou seja, observamos um crescimento da taxa dos trabalhadores formais. Não por acaso, este crescimento ocorre logo após a implantação das quatro IES (FECLESC, FCRS, UFC, IFCE) aqui analisadas. Sobre a economia de Quixadá, o IBGE (2013) destaca que é baseada em primeiro lugar pelo setor de serviço, em segundo pela indústria, terceiro agropecuária, em seguida outros setores. Segundo Haiashida (2013) é evidente que todos esses setores da economia atraem pessoas para o município, no entanto, entre esses trabalhadores, não se percebe a mobilidade do tipo pendular como se vê entre professores e alunos de IES. “No caso dos trabalhadores do setor de serviços, por exemplo, é mais comum a migração temporária ou migração do que esse movimento de ir e vir característicos da mobilidade do trabalho” (HAIASHIDA, 2013, p.07).

Sobre as IES localizadas no município de Quixadá, veremos no capítulo III informações mais detalhadas acerca das instituições, porém como já dito, neste município existem seis IES credenciadas junto ao Ministério da Educação (MEC). Destas, buscamos analisar quatro instituições. Sobre a mobilidade do trabalho exercida pelos professores do ensino superior em Quixadá, vejamos alguns dados coletados junto às IES do município, o que mostra o quadro de professores atuantes no ano de 2016.1. Observemos:

Tabela 1: Quantidade de professores que lecionam nas IES residentes e não residentes em Quixadá-Ceará no período 2016.1

QUANTIDADE DE PROFESSORES*			
IES	RESIDENTES EM QUIXADÁ	RESIDENTES EM OUTRAS CIDADES	TOTAL
FCRS	41	165	206
FECLESC	21	59	80
UFC**	Não informado	-	56
IFCE	18	37	55
TOTAL	80	261	397
	341		

Fonte: FCRS, 2016.1 e FECLESC, 2016.1.

*Os dados são referentes a professores efetivos e contratados durante o primeiro semestre de 2016.1.

**A UFC destacou que não possuem as informações sobre quantidade de professores residentes e não residentes em Quixadá.

Sobre os professores que trabalham na Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS)

observamos que, do total de 206 professores que lecionam nesta instituição, apenas 41 (19,9%) docentes residem em Quixadá e 165 (80,09%) em outras cidades. Na FECLESC, do total de 80 professores que lecionam nesta instituição, apenas 21 (26%) docente residem em Quixadá e 59 (74%) em outras cidades. Assim como os professores do IFCE: 18 (32,8%) residem em Quixadá e 37 (67,2%) em outras cidades.

Juntas estas três instituições empregaram 341 professores, durante o semestre 2016.1. Entre estes, 80 (23%) professores são residentes em Quixadá e 261 (77%) em outras cidades. Os dados nos revelam duas principais informações: primeiro, mais da metade dos professores não residem na mesma localidade que trabalham; e segundo, em decorrência da primeira, as vagas de emprego ofertadas por estas instituições, na sua grande maioria, não são ocupadas por profissionais da região, o que pode indicar a falta de profissionais habilitados para exercer esta função, como também uma desvalorização, pelos profissionais locais ou mesmo desinteresse da própria população em ocupar estas vagas.

Sobre o assunto em tela, tecemos algumas considerações, já que de tempos em tempos ressurgem a ideia de “fixação” dos docentes nas unidades acadêmicas do interior. Conceito este, para nós ultrapassado na era da mobilidade e que por isso merece ser refletido.

Uma das formas pensadas para “fixar” o professor na cidade sede da Unidade Acadêmica seria selecionar nativos, moradores daquela localidade. Essa escolha estaria alicerçada em uma premissa que julgamos frágil, a de que por morar na cidade o professor dedicaria mais tempo à instituição. Não vemos dados que corroborem essa “crença”. Por exemplo, nada indica que os professores da Capital (Fortaleza), que em sua maioria absoluta moram e trabalham na mesma cidade se dediquem mais à Universidade e a seus cursos.

Outro aspecto que merece reflexão é a falta de profissionais no interior habilitados para exercer a função docente, o que pode ser observado nos últimos anos. Essa carência deve estar influenciada pela reorganização produtiva do capital induzida às instituições de ensino superior. Elas foram obrigadas a alinhar-se aos novos padrões de competitividade, produtividade e excelência. Para tanto, criaram-se diversas exigências, entre estas, destacamos a cobrança de titulação cada vez maior na carreira docente e extensa produção. Os professores são instigados a buscarem essa qualificação para poder se inserir no mercado de trabalho. No entanto, nem todos têm fácil acesso a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, justamente por morarem em cidades pequenas ou distritos que na maioria das vezes não disponibilizam formações para além das graduações superiores e especializações.

É apenas a falta de qualificação que impede os professores naturais das cidades sedes de participarem do processo seletivo? Já anunciamos que não é apenas uma questão de

qualificação. Nesse caso, é preciso que aja também interesse pela carreira docente, bastante precarizada e com status e relevância comprometidos. Muitos não desejam estudar anos e anos para ser “professor”. Sobre essa perspectiva, observa-se que nos últimos anos a carreira docente no Brasil tem sido uma das últimas opções profissionais feita pelos jovens. “Há, pois, entre os docentes, desconforto causado por essas crescentes exigências da profissão, concomitante em relação a um decrescente prestígio social” (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010, p. 449).

Sobre o desprestígio social, não temos condições no momento de aprofundarmos a discussão, porém observa-se que a literatura tem apontado diversos fatores que colaboram para este fato, entre estes, destacamos que muito tem ingressado na docência como uma alternativa provisória ou a única alternativa profissional disponível (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010).

Ainda no tocante a qualificação, outro argumento se interpõe a ideia de fixação. Mesmo os professores que optam por morar na cidade sede da unidade acadêmica precisam se deslocar, ou seja, temos também uma mobilidade reversa. Muitos vão em busca de maior qualificação (cursos de Mestrado, Doutorado ou estágio Pós Doutoral), tratamentos de saúde especializados, escolas de referência para os filhos, acesso a Grupos de Pesquisa, Laboratórios de Pesquisa, contribuição em programas de pós-graduação. Enfim, ser natural da cidade ou morar na cidade não garante a fixação do docente.

Existe outro tópico de análise importante: a precariedade das cidades e faculdades. Nota-se que algumas cidades crescem estruturalmente, com a construção de novos bairros, edifícios, comércio, mas o seu desenvolvimento social, político e cultural leva um tempo médio para evoluir. Sobre este aspecto, neste momento não temos condições de aprofundar a discussão, porém, ressaltamos que Haiashida (2012, p. 90) analisando a teoria geohistórica, de Fernand Braudel²⁴, nos esclarece que este fato pode ser compreendido quando percebemos que “os diversos fenômenos investigados ocorrem, como já foi mencionado em um determinado espaço e tempo. Todavia, essa periodização possui níveis de temporalidade”. O autor Fernand Braudel defende a ideia de tempo tripartite, ou seja, decompõem o tempo em três níveis distintos (curta, média e longa duração). Vejamos a citação de Haiashida (2012, p. 96-7) que nos explica o que representa cada nível:

²⁴ Fernand Braudel (1902-1985), historiador francês representante da chamada escola dos annales. Suas principais obras foram, “O Mediterrâneo” e “Civilização e Capitalismo”. “Braudel tem sido reconhecido como um dos maiores historiadores modernos que têm enfatizado o papel dos fatores socioeconômicos em grande escala na pesquisa e escrita da História” (LOPES, Marcos. 2008, p.184).

O primeiro nível de análise seria uma história dos acontecimentos, caracterizada pela investigação de episódios relativamente recentes, o que marca o tempo curto: ‘Esse tempo menor é o que deve circunscrever o acontecimento’ (RIBEIRO, 2009, p. 11). Já o segundo nível é o da média duração e pratica a apreciação numa perspectiva conjuntural: “É a totalidade histórica seccionada em segmentos de dez, vinte ou cinquenta anos” (id., p. 12). Finalmente, veríamos a longa duração ou a história estrutural, que permitiria a definição das permanências “Tem uma duração longa, secular, ou até milenar, dependendo da estrutura, são os grillhões da história, o seu sentido, a sua orientação, as permanências, aquilo que dificilmente se modifica”.

Mas o que esta teoria pode contribuir para explicar o contexto vivenciado em Quixadá? Inicialmente, esta teoria nos leva a perceber que o tempo de um acontecimento ocorre de forma não linear, ou seja, o fato de Quixadá desenvolver sua estrutura física, com a criação de novos espaços urbanos e prédios, pode estar ligado ao nível de curta duração. No entanto, o aperfeiçoamento dos aspectos social, político e cultural encontra-se no níveis médio e/ou longa duração. Seu desenvolvimento não ocorrerá de forma linear em todas as suas estruturas, como observado. Algumas levarão um tempo médio para se desenvolver.

Para os estudantes, docentes e pesquisadores restam escolher: ou enfrentam o deslocamento para outras cidades ou permanecem ilhados e excluídos dos movimentos culturais por uma fixação imposta. Em Quixadá, por exemplo, o primeiro Mestrado só foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2012, nomeado de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), ou seja, somente após trinta e cinco anos da origem da primeira IES, a FECLESC, e que surge a possibilidade de ofertar a população, especificamente para os professores, um curso de Mestrado na área da educação. Se fossem aguardar esse tempo de média duração para evitar o deslocamento, muitos professores teriam se aposentado sem a oportunidade de maior formação.

Os professores vivenciam também nas diversas unidades acadêmicas do interior a precariedade institucional. Destacamos as faculdades da UECE, a qual temos maior acesso: número insuficiente de computadores, acesso restrito a internet, ausência de gabinete para professores, bibliotecas com acervo reduzido e ultrapassado, dentre muitos outros problemas.

Aprofundarmos nossa análise, especificamente na FECLESC, localizada em uma cidade com temperatura média em torno de 30° graus, as salas de aula não possuem climatização, impossibilitando o funcionamento das aulas no turno da tarde, faltam livros na biblioteca, auditórios com estruturas inadequadas, os professores não contam com carros para realizarem as visitas aos estágios supervisionados dos seus alunos, entre outros inúmeros problemas. Ressalvamos que deveria ser função do Estado garantir educação gratuita, laica e

de qualidade para os jovens brasileiros, porém, infelizmente esta é a mais dura realidade em que os nossos universitários e docentes vem enfrentado.

É fato que a partir de 2003 o governo vem criando medidas para a expansão e interiorização da educação superior, por meio dos programas e projetos educacionais, no entanto, advertimos que ampliar o acesso sem promover melhorias nas instituições públicas, com precarização do trabalho docente, e com redução de gastos para a educação, entre outros elementos, é o caminho para oferta de ensino de baixa qualidade.

Diante dos desafios que os universitários e trabalhadores docentes vem enfrentando historicamente, torna-se essencial lutarmos por uma educação que permitam a formação de pessoas críticas, situados historicamente, reflexivos, comprometidos com a luta de classe.

Dando continuidade à análise dos dados disponíveis na tabela 1, observa-se que a FCRS de ordem privada tem empregado maior número de docentes. Sobre isto, Minto (2006), destaca que no Brasil, a partir da segunda metade dos anos de 1990, paralelamente ao processo de expansão da educação superior, ocorre o crescimento do exercício no ensino superior, “sobretudo no setor privado, em que o número de adolescentes aumentou de maneira mais visível, acompanhando a própria expansão do número de instituições e, mais diretamente, do número de matrículas” (MINTO, 2006, p. 202). Em Quixadá, especificamente na FCRS, observamos que ocorreu um aumento considerável das matrículas ao longo dos anos. Em 2004, eram 362 matrículas e em 2016.1 este número atingiu 3.445 matrículas, o que gerou a necessidade de ampliar o corpo docente, contribuindo com o aumento das vagas de emprego no município. Em 2012.2, a quantidade de professores era de 155 docentes e em 2016.1, atingiu 206 docentes, ou seja, aproximadamente em quatro anos foram contratados mais 51 professores, acompanhando o ritmo de crescimento das matrículas (FCRS, 2016).

Ainda sobre este crescimento das matrículas, acompanhado pelo aumento da contratação de professores, Minto (2006, p. 202) destaca que o ritmo observado nas instituições privadas não é o mesmo que ocorre nas IES públicas. Nas IES públicas, o autor destaca que ocorre o inverso, “esse crescimento é menor, não acompanhando o ritmo de expansão das matrículas”. Sobre este quadro, realizamos a análise dos dados junto as IES públicas de Quixadá, FECLESC e IFCE, a fim de identificar como se manifesta esta situação.

A FECLESC, em 2012.2, contava com 72 docentes para 1.051 matriculados, já em 2016.1 foram realizadas 1.046 matrículas para 80 professores (FECLESC, 2016). É interessante notar que, aproximadamente em quatro anos, foram contratados mais 8 professores. Sobre a contratação de docentes em decorrência do aumento das matrículas, observa-se que na FECLESC esta característica não se aplica. O movimento de matrícula nesta

instituição diminuiu e, mesmo assim, a quantidade de professores aumentou. Sobre a redução da quantidade de matrículas, podemos aferir que, dada a chegada das outras IES no município, com a oferta de novos cursos, ocorreu uma redistribuição dos alunos entre as vagas disponíveis nas IES em Quixadá, o que colaborou para a redução das matrículas na FECLESC. Nesta instituição, a relação entre docente e estudante não apresentou grandes variações ao longo do tempo. Mesmo assim, cabe destacar que ainda existe uma carência de professores em determinados cursos e disciplinas. A direção da Instituição informou que os cursos de Língua Inglesa, Biologia e Química contam com poucos professores para ministrar as disciplinas necessárias.

O IFCE-Quixadá, em 2012.2, contava com 55 docentes para 300 matriculados nos cursos Licenciatura em Química, Bacharelado em Engenharia Ambiental e Técnico Agrícola. Já em 2016.1, junto a estes cursos, foram criados os cursos de Bacharelado em Engenharia de Produção Civil e Licenciatura em Geografia, aumentando a quantidade de matrículas, e ao total foram realizadas 483 matrículas para 55 professores (IFCE, 2016). Ou seja, aumentou a oferta de cursos e, consecutivamente, o número de matrículas, mas a quantidade de professores permaneceu o mesmo. Sendo assim, nesta instituição, a contratação de professores não acompanhou o ritmo de expansão das matrículas. Sobre este fato, a Coordenação do IFCE Quixadá informou que o número de professores está sendo suficiente para atender as demandas das matrículas no semestre 2016.1.

Sobre a quantidade de professores do IFCE, é necessário esclarecer que a instituição, além de ofertar cursos superiores (graduação tecnológica, bacharelado e licenciatura), também oferece cursos técnicos de nível médio nas especificidades integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio. Sendo assim, do total destes 55 professores, alguns também lecionam nas disciplinas dos cursos técnicos.

Ao observarmos a relação da contratação de docente em decorrência do aumento das matrículas, podemos aferir que o movimento da mobilidade do trabalho em Quixadá vem sendo efetivada com maior destaque pelos professores da rede privada, já que esta instituição tende a contratar mais professores, a fim de atender a demanda de alunos que a cada ano vem crescendo em virtude da adesão às políticas de financiamento ao ensino superior nos últimos anos.

Notamos ainda que o quadro de professores da FCRS de ordem privada é superior à soma do quadro de professores das três IES públicas: FECLESC (80), UFC (56), IFCE (55). Juntas, estas três instituições empregam o total de 191 docentes contra 206 da FCRS. Com isto, podemos afirmar que a maioria dos professores da educação superior de Quixadá

trabalha em uma IES privada, o que nos leva a outra afirmação: a de que a maior parte dos professores da rede superior de Quixadá não são concursados e sim contratados, ou seja, estabelecem regime de contrato, seguindo exatamente ao contexto global das necessidades e demanda do capital.

Mas qual o impacto desta mobilidade do trabalho para a realização do trabalho docente no município de Quixadá?

Inicialmente, é necessário esclarecermos que nossa primeira intenção era realizar entrevistas com estes professores que lecionam nas IES para a obtenção de maiores informações. Todavia, pelo pouco tempo disponível para a produção deste trabalho e a grande dificuldade que enfrentamos ao longo de toda a pesquisa para termos acesso às informações e dados necessários para a análise junto as IES de Quixadá²⁵, nos fizemos limitar a pesquisa à uma revisão de literatura e exposição de alguns dados preliminares, baseados nos relatos de alguns professores da IES a qual fazemos parte, a FECLESC. Desta forma, destacamos em linhas gerais, os impactos desta mobilidade do trabalho nas atividades destes docentes.

Em conversas informais com alguns professores que lecionam na FECLESC, ficou evidente que esta movimentação altera o cotidiano familiar destas pessoas, já que necessitam afastar-se por alguns dias dos seus familiares para exercerem seu trabalho. Além disso, a mobilidade requer dos docentes, tempo e paciência para tolerar o deslocamento semanal que é realizado entre sua cidade moradia para a cidade que trabalham. Este fator pode acarretar estresse e impactar na sua prática docente.

Outro fator observado é a participação destes docentes nas atividades extracurriculares. É necessário destacar que os docentes das IES geralmente ajustam suas disciplinas para as executarem, no máximo em três dias, e assim que as executam retornam para suas cidades moradias. Assim sendo, algumas vezes estes deixam de vivenciar por completo as atividades extracurriculares nas IES que trabalham, justamente por terem a necessidade de deslocamento para suas cidades moradias, nas quais também exercem atividades, sejam elas de caráter familiar ou profissional. Outra observação a fazer é a disponibilidade reduzida que este docente possui para atender ou tirar dúvidas dos seus alunos pessoalmente, já que alguns não permanecem, durante a semana completa nas IES. Para

²⁵ Durante o ano de 2016 foram realizadas algumas visitas e emitidos inúmeros contatos junto as quatro IES de Quixadá, a saber, a FCRS, FECLESC, UFC, IFCE. A FECLESC e a FCRS obtivemos maiores disponibilidades de acesso aos dados, já o IFCE e a UFC, apesar de sempre estarem disponíveis a nos ajudarem, os dados não foram liberados tão logo, somente ao final da pesquisa conseguimos obtermos algumas informações, o que dificultou o desenvolvimento da análise, e nos forçou a tomarmos alguns direcionamentos a fim de prosseguirmos e atendermos o cronograma da pesquisa de mestrado.

amenizar esta situação, é comum que estes professores utilizem as tecnologias de comunicação, a internet e o celular para se comunicarem com seus alunos.

Apesar dos fatos mencionados acima, até o exato momento não temos conhecimento de pesquisas que comprovem que os professores não residentes nas cidades sede das unidades acadêmicas exerçam suas funções insatisfatoriamente, ou mesmo que os professores nativos²⁶ dediquem-se mais às atividades da instituição. Ressaltamos que, assim como os professores não residentes na cidade que trabalham, precisam deslocar diariamente para executar sua profissão, os demais docentes nativos também precisam deslocar-se para outras regiões. Conforme anunciado por Santos e Silveira (2011) ao abordar território e sociedade no início do século XXI existe uma razão local e uma razão global convivendo dialeticamente. Não estamos e nem podemos estar isolados. Ademais, completam ponderando sobre o uso dos territórios pelos meios técnico-científico-informacionais que reduz e modifica distâncias e relações. Atualmente, embora que não substituam a presença do docente, existem diversas formas do professor (principalmente por meio da internet e outros dispositivos de comunicação) orientar, esclarecer e mediar o aprendizado do aluno.

Embora a universidade sempre advogue autonomia, o tempo de permanência dos docentes nas cidades do interior muitas vezes parece “policiado”, diferente da capital, onde ninguém “investiga” ou determina quantos dias o professor deve ficar na instituição. É obrigação do professor o cumprimento pleno de sua carga horária, bem como de suas atribuições. Isso é inquestionável e deve estar inclusive registrado²⁷.

Sobre este aspecto, para ilustrar e tomando como amostra os professores do curso de pedagogia da FECLESC, observou-se que nos últimos quatro (4) anos, dos doze (12) professores efetivos do curso de pedagogia da instituição, quatro (4) concluíram cursos de Pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado), dois (2) o estágio Pós-doutoral e um (01) está cursando o doutorado. Todos estão vinculados a Grupos de Pesquisas em suas áreas de atuações. Os dados revelam que os docentes, residentes ou não em Quixadá, vêm buscando seu aperfeiçoamento e conseqüentemente melhorias para o cumprimento de suas funções. Para tanto, eles necessitam executar a sua mobilidade.²⁸

²⁶ Em nossa pesquisa, o termo professores nativos, referisse aos docentes residem na cidade que trabalham.

²⁷ Na UECE isso ocorre por intermédio do Plano de Ação Docente (PAD).

²⁸ Professor 1 pós-doc em Madri; Professor 2, pós-doc João Pessoa; Professor 3, doutorado São Carlos; Professor 4, doutorado em Fortaleza; Professor 5, doutorado em Fortaleza; Professor 6 doutorado em Minas Gerais.

Desde logo, também cabe falarmos sobre a dependência das unidades acadêmicas em relação a suas sedes. A FECLESC como unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE) é um exemplo desta dependência. O controle acadêmico e todas as Pró-reitorias funcionam em Fortaleza, ou seja, os professores e, principalmente, coordenadores e diretores, que necessitam resolver pendências nestes setores, deve deslocar-se até a capital. Desse modo, observa-se que seja o professor nativo ou não, ambos tendem a executar algum tipo de mobilidade.

Dessas colocações, podemos realizar algumas aferições prévias. Inicialmente podemos afirmar que a análise sobre a mobilidade do trabalho, com base na perspectiva marxista, permite compreender questões fundamentais que fazem parte do processo de exploração capitalista. Foi possível observar que o capital, na busca de reestruturar-se, no cenário de sua aguda crise, promoveu um acentuado processo de exploração em todos os campos e setores da sociedade, acarretando inúmeros processos de destruição. Entre os vários problemas que este contexto ocasiona, observamos o desemprego crônico.

Diante da presença do desemprego crônico, os desempregados e empregados, vêm a todo o momento buscando novas possibilidades de superar este problema e realizar a venda da sua força de trabalho, a fim de garantir a sua sobrevivência e de seus familiares. Como observado, faz parte desta reestruturação o alargamento da terceirização, automação e redução do emprego. Junto a este processo ainda temos a mobilidade do trabalho que contribui com o deslocamento da força de trabalho para áreas com necessidade de mão de obra. Neste sistema, vimos que o trabalho registrado em Marx (2011), como categoria central do ser social, é posto como uma mercadoria essencial para o processo de acumulação do capital, ou seja, o trabalho que antes satisfazia as necessidades primárias do homem e possibilitava construir sua existência, passa a atender agora as necessidades do sistema capitalista.

Nessa esteira, a mobilidade do trabalho torna-se uma expressão da reestruturação do capital. O estudo sobre a mobilidade do trabalho é uma das maneiras pelas quais é possível observarmos como o capital produz, controla e realiza o processo de escoamento e circulação da mão de obra. Ao observarmos este fenômeno, constatamos que a acentuação do desemprego, a falta de melhores condições salariais, a dificuldade de acesso ao ES em algumas cidades, a carência de IES em várias outras e tantos outros problemas estimulam fluxos migratórios da população, atraídos por melhores condições de vida em outros lugares, o que faz surgir o movimento pendular.

Contatamos que a mobilidade pendular é executada por este contingente populacional que sai diariamente de suas cidades moradias para outras cidades com intuito de executarem suas atividades primordiais como trabalhar e estudar.

Em nossa análise, observamos que os professores do ensino superior das IES de Quixadá vivenciam e praticam esta mobilidade pendular em decorrência da mobilidade do trabalho. A implementação das IES no município tem expandido as vagas da graduação superior e gerado novos postos de trabalho, atraindo uma população flutuante composta por alunos e professores. A análise dos dados ainda possibilitou identificarmos que existe uma tendência à contratação de professores oriundos de outras regiões e que a maioria destes professores encontram-se empregados em uma IES privada.

Apesar de reconhecermos a importância da implementação destas IES para a mesorregião do sertão central de Quixadá e de observarmos o empenho que estas vêm executando ao longo dos anos para garantir o acesso e a permanência dos universitários, não poderíamos deixar de observar a vinculação desses movimentos a um contexto de interesses. Como verificamos, a implantação das IES na cidade de Quixadá tem favorecido o empresariado, os donos das IES e demais empreendimentos capitalistas, que são contemplados tanto com uma reserva de universitários, quanto com a disponibilidade de mão de obra flexível, disponíveis a executarem a mobilidade do trabalho.

Por fim, destacamos, de maneira geral, alguns impactos desta mobilidade do trabalho na realização do trabalho docente, com base nos diálogos realizados com os professores que lecionam em uma das quatro IES de Quixadá, a FECLESC. Podemos aferir que estes profissionais vivenciam uma rotina intensa com viagens e aulas, sendo necessário que estes tenham equilíbrio para lidar com esta situação semanalmente e, ainda, mantenham toda uma postura que lhe é determinada, ou melhor, que a sala de aula de uma IES requer.

Constata-se ainda que a flexibilidade da jornada de trabalho é a única garantia das IES e talvez da própria reestruturação produtiva de que o trabalhador se sujeitará ao exaustivo deslocamento, sem que aja sucessivos pedidos de transferência ou busca por novas frentes de trabalho.

A mobilidade do trabalho, seja ela inversa (o professor mora em uma cidade e trabalha em outra – o trabalhador indo em direção ao trabalho) ou reversa (o professor reside na cidade onde trabalha, mas, por exemplo, estuda em outra – o trabalhador indo em sentido contrário ao do seu trabalho), induz um movimento pendular de idas e vindas e isso tem se tornado prática comum a partir da reestruturação produtiva do capital.

Por fim, esclarecemos que, embora contando com dados preliminares, consideramos ser necessária uma análise mais aprofundada sobre a temática, a fim de identificar, por trás destes dados, seus aspectos mais essenciais.

2. CONTEXTO NACIONAL

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao passo que o homem se desmembra da natureza e passa a elaborar sua própria existência, o trabalho é considerado o complexo fundante do ser social. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e por ela é transformado. Nesse processo de transformação, quando o homem vai se constituindo um ser social, a educação torna-se o elemento principal para a continuidade e desenvolvimento dessa formação. É por meio dela que o homem reproduz para toda a humanidade o conhecimento historicamente produzido. Seus costumes, tradições, ideias são transmitidos de um ser para o outro, acumulando de geração para geração.

Segundo Saviani (1999, p.8) “a educação é praticamente concomitante com a própria existência do homem”. Inicialmente, ela preocupava-se em atender o sentido *lato*, através dos diferentes conhecimentos, dada espontaneamente e cotidianamente. Mas a partir da divisão social das terras e, por conseguinte, da divisão social das classes, surge um novo modelo de vida dividido entre classes, os possuidores e não possuidores das terras.

Os não possuidores de terras sofrem com a exploração cada vez mais acentuada da sua força de trabalho, sendo obrigados a trocar sua força de trabalho por elementos essenciais para a sua subsistência como comida, moradia, vestuário, entre outros, e em troca realizam além das suas tarefas o trabalho dos donos das terras. Os possuidores das terras, dispondo de pessoas para realizar seu trabalho, passam agora a ter tempo livre para a realização de outras atividades, o que os levam a comparecer em lugares de discussão filosófica que logo se transtornam em escola. Com o surgimento das primeiras escolas, a educação passa a ser sistemática e estrita e não mais cotidiana e ampla como era inicialmente, porém, somente destinada à elite.

Na antiguidade, a educação escolar era destinada a ocupação do ócio das classes dominantes. Nesse instante, para que a classe dominadora desfrutasse do seu ócio se dedicando aos estudos, criaram-se as escolas paroquiais, monarcais e catedráticas, ambas

seguiram o regime da igreja católica. À nobreza era oferecida a vida aristotélica, atividades militares e exercícios físicos. Aos servos, a educação continuava a ser dada cotidianamente, no próprio ambiente de trabalho.

Com o advento da sociedade capitalista, a educação sofre outra modificação. Criam-se dois modelos paralelos de educação sistematizada e distinta com base no interesse da classe burguesa. Assim, surge um sistema dual de ensino, de um lado, escola para os burgueses, de outro, para os filhos dos trabalhadores. Como afirma Ponce (1998, p.26) “agora que a estrutura social começa a complicar-se, certos conhecimentos passaram a ser requeridos para o desempenho de determinadas funções, conhecimentos esses que os seus detentores começaram a apreciar como fonte de domínio”. Esse é o modelo de educação que vem se propagando.

Imersas nesse processo, surgem às primeiras universidades²⁹. Acerca da origem da primeira Universidade, Charles e Verger (1996) e Oliveira (2007), apontam os séculos XII e XIII como sendo o período em que ocorreu o florescimento dessas primeiras instituições.

[...] Se aceitarmos atribuir à palavra Universidade o sentido relativamente preciso de ‘comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior’, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda Europa e, a partir do século XVI, sobretudo, dos séculos XIX e XX, por todos os continentes (CHARLES e VERGER, 1996, p.7).

Para esses autores, a Universidade de Bolonha, na Itália, seria a primeira do ocidente fundada em 1088. A segunda é a Universidade de Paris na França, fundada aproximadamente em 1096. Em seguida, temos a Universidade de Oxford na Inglaterra. Estima-se que suas atividades iniciaram em 1096.

Antes de prosseguirmos, consideramos importante salientar, embora muito brevemente que, segundo Charles e Verger (1996, p.7-8), o conceito de Universidade se

²⁹ É necessário destacar a existência de inúmeras discussões, a respeito do período exato do surgimento das primeiras Universidades no mundo. Algumas fontes têm destacados que a primeira Universidade do mundo é a de Sankore, originada na África, na cidade de Timbuktu criada antes do século XII. Outros defendem como sendo a primeira a Universidade de AL-Karaouine fundada em Marrocos, localizada em Fes, com origem aproximadamente de 859 d.C. A segunda universidade mais antiga seria Al-Azhar, no Egito, fundada aproximadamente entre os anos de 970 e 972, com referência nos estudos de literatura árabe. Acerca dessas possibilidades não tivemos acesso a dados mais concretos que confirmasse a existências dessas universidades. Dada a escassez de fontes fidedignas, não temos como validar essas informações tratando-as apenas como suposições. (REVISTA GGN. A CIDADE DE TIMBUKTU E A PRIMEIRA UNIVERSIDADE, 2013-2016. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/noticia/a-cidade-de-timbuktu-e-a-primeira-universidade-do-mundo>).

diferencia do conceito de ensino superior. A Universidade seria uma das formas de oferta do ensino superior, ou seja, “as universidades representaram apenas uma pequena parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, Ensino Superior”. Para estes autores, a partir da invenção da escrita, muitas civilizações, antigas ou exteriores à Europa ocidental, deram origem, de uma forma ou de outra, um ensino superior. Segundo Santos Filho (1994, p. 8), o ensino superior se “refere a todas as instituições pós-secundárias que oferecem algum grau reconhecido, compreendendo desde instituições de dois anos até as escolas de pós-graduação”.

Sobre as origens das IES brasileiras, observarmos que, ao contrário de outros países que tiveram acesso ao ensino superior já no período colonial, a exemplo do México e Peru,³⁰ o Brasil teve que esperar o final do século XIX para ver surgir as primeiras instituições deste nível (SOUSA, 2008). Entre os países da América, o Brasil foi o último país a criar uma universidade. No outros países da América já existiam várias Universidades. Sobre a origem das Universidades nos outros países, o autor Orso (2011, p.02) expressa a seguinte informação:

No século XVI foram criadas as Universidades de São Marcos, em Lima, no Peru e as Real e Pontifícia de São Domingos, no México; no século XVII foram criadas na Guatemala, Argentina, Bolívia e Estados Unidos; no século XVIII, na Venezuela, Chile e Cuba; no século XIX, no Uruguai, Colômbia, Equador, Paraguai e Honduras. Em 1920, ainda não havia sido criada a universidade no Brasil e na América do Norte já existiam 76 e na América do Sul mais 26, totalizando 102 universidades.

O que comprova que o surgimento das Universidades brasileiras ocorreu tardiamente. Antes do Brasil colonial, não se tinha uma educação formalizada ou regulamentada.

A chegada dos jesuítas no Brasil, datada de 1549, proporcionou o surgimento, durante o período colonial, dos primeiros cursos de filosofia e teologia oferecidos pelos jesuítas, pois não era de interesse de Portugal o desenvolvimento do ensino superior nas suas colônias. A metrópole fornecia bolsas de estudo para que alguns dos filhos de colonos pudessem estudar em Coimbra (CUNHA, 2003). A nobreza temia que os estudantes,

³⁰ Segundo Sampaio (1991, p. 1), “em 1553, o México já contava com sua primeira universidade. Uma das hipóteses apontadas para explicar a opção espanhola por criar universidades em suas colônias, o que não se verifica na colonização portuguesa, seria a de que ela expressava uma ideia de universidade associada à concepção de um Império (aí incluídas várias partes da Europa) bastante particular, que, em certo sentido, se contrapõe ao pragmatismo da coroa portuguesa. As universidades coloniais espanholas constituíam-se, assim, em um elemento importante para a configuração e identidade desse Império. Dela saíram os quadros da administração civil e eclesiástica”.

influenciados por seus conhecimentos, contribuíssem com movimentos de independência. No entanto, Saviani (2005) aponta que ainda não se pode afirmar a existência do ensino superior. Somente em 1808 que estes cursos foram sendo instalados no Brasil após a chegada do rei D. João VI.

Cunha (2003, p. 157) ressalta que durante todo esse período existia um forte interesse da elite em propalar a educação superior. Porém, esse acesso ficava restrito a esta classe. Para este autor, os latifundiários da época, estrategicamente, já pensavam e queriam ter “filhos bacharéis ou ‘doutores’, não só como meio de lhes dar formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como também estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica”.

Diante da invasão estrangeira, o rei D. João VI, se sentindo ameaçado pelas tropas napoleônicas, decide transferir a sede do reino de Portugal para o Brasil em 1808, passando a viver na colônia brasileira. A presença da corte portuguesa no Rio de Janeiro gerou uma série de mudanças políticas, sociais e econômicas. Dentre estas mudanças, tem-se a criação da escola de ensino superior, que logo após o seu aperfeiçoamento e crescimento, fez surgir diversos cursos, assim como aponta Saviani (2005, p.05):

Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia) em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818).

Apesar do surgimento desses cursos, a importância dada à educação ainda encontrava-se em segundo plano. Observa-se que nesses períodos ainda não se tinha universidades ou mesmo faculdades e sim cursos superiores isolados (cátedras).

Somente nos anos de 1827, após a independência pela mão de D. Pedro I que surgem as primeiras faculdades brasileiras, sendo elas: Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito do Recife (SAVIANI, 2005).

Saviani (2005) aponta que, de modo geral, os cursos criados por D. João VI às duas mencionadas faculdades, resume o ensino superior no Brasil até o final do Império XIX. Todos eles de caráter público subsidiado pelo Estado.

Acerca da criação de instituições superiores no período da República, Fávero (1980, p.111) destaca que:

[...] até a promulgação da República, foram fundadas mais 13 escolas de ensino superior, chegando a 14 o número de estabelecimentos de ensino superior. Da Proclamação da República até a Revolução de 1930, quando se dá a queda da República Velha, foram criados mais 72 estabelecimentos desse nível, perfazendo, então, o total de 86. E, finalmente, da Segunda República até 1945, foram criadas mais 95 escolas de nível superior.

Se tratando de Universidades, segundo Cunha (2003, p. 162), a primeira no país rigorosamente com esse nome, “foi fundada em Manaus, Estado do Amazonas, em 1909. No entanto, o esgotamento do ciclo da borracha causou o seu fim em 1926”. Foram apenas 17 anos de existência da primeira universidade brasileira. A partir daí passou a funcionar como instituições isoladas, sendo elas as Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia, mantidas pelo Estado. Logo as duas primeiras faculdades foram extintas e a faculdade de Direito foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2016). Em 1934, surge a mais duradoura Universidade do Estado de São Paulo, a atual Universidade de São Paulo (USP).

Após a instituição e destituição de algumas Faculdades e Universidades, no Brasil, em 1945, ao final da era Vargas, existiam cinco instituições Universitárias, em meio a inúmeras faculdades isoladas. Cunha (2003, p. 164) destaca quais foram elas: Universidade de São Paulo (1934); Universidade do Rio de Janeiro (1937); Universidade de Minas Gerais (1927); Universidade de Porto Alegre (1934), antiga Escola de Engenharia; e a primeira instituição superior privada, a Universidade Católica no Rio de Janeiro (1946).

Sobre a admissão dos candidatos a essas escolas superiores, Cunha (2003) destaca que desde 1808, essa prática se dava pela aprovação nos chamados “exames de estudos preparatórios”, realizados nos estabelecimentos de ensino procurados por cada candidato. O referido autor ainda destaca que, a partir de 1837, “os concludentes do curso secundário do recém-criado Colégio Pedro II passaram a ter o privilégio de matrícula, sem exames, em qualquer escola superior do império” (2003, p. 155). Porém, em 18 de março de 1915, por meio do Decreto nº 11.530, é destituído o privilégio de acesso ao ensino superior dos alunos do Colégio Pedro II e junto a essa norma são instituídos os exames de admissão rebatizados com o nome de “exames vestibulares” (CUNHA, 2003).

Santos (2012, p.69) ressalva que o governo brasileiro, em 1911, já se preocupou em estabelecer medidas para conter a crescente entrada de jovens no ensino superior, formulando suas leis através de decretos.

No dia 5 de abril de 1911, o Ministro da Justiça e dos Negócios Internacionais, Rivadávia Correia, sanciona o Decreto nº 8.659, que cria, entre outras medidas, os

exames de admissão; no dia 18 de março de 1915, *foi a vez da Reforma Carlos Maximiliano, novo ministro do Interior* promulgar o Decreto nº 11.530, que batiza os exames de entrada com o nome de vestibular e dá outras providências; e por fim, o então presidente do Conselho Superior de Ensino, Rocha Vaz, tem a tarefa de fazer sua reforma, baixando no dia 13 de janeiro de 1925, o *clausus*. *O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas.* (SANTOS, 2012, p.69, *apud* CUNHA, 2003, p. 158, grifos do autor).

Anteriormente aos decretos citados, todo aquele candidato que fosse aprovado teria direito a matrícula. Com a efetivação desses decretos, especificamente o promulgado por Rocha Vaz, Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, já não bastava a aprovação no exame vestibular para que um candidato fosse admitido em um curso superior, ele precisava se esforçar para garantir uma boa classificação e enquadrar-se nos limites de vagas disponíveis pelas instituições de ensino superior. Assim, o caráter seletivo e discriminatório da educação superior foi intensificado mediante a adoção dos exames vestibulares.

Desse modo, ao analisarmos este primeiro momento do surgimento dos primeiros cursos e instituições superiores, destacamos que, só após a chegada da família real ao Brasil vimos surgir as primeiras IES brasileiras. Observando este período, podemos aferir que o desenvolvimento do ES brasileiro foi consolidado a partir da necessidade de uma pequena parcela da sociedade, a elite. Tradicionalmente, esse nível de ensino restringiu o seu acesso. Saviani (2007) afirma que “a história da educação brasileira, escreve uma evolução marcada pelas desigualdades, desde tempos remotos” (p.441).

Essa é a realidade mesmo depois do intenso crescimento da matrícula ocorrido nos últimos quinze anos (NEVES, 2012, p. 02). Segundo Saviani (2005, p. 07),

o modelo educativo aplicado na América Latina e notadamente no Brasil nos últimos vinte anos não vem produzindo resultados socialmente emancipatórios, sob o ponto de vista do desejado cumprimento da missão contribuidora da construção de uma *Paidéia* moderna. Longe disso, tem se tornado ferramenta de formação obcecada de competências garantidoras unicamente da sustentação e desenvolvimento do modelo capitalista, com conteúdo ausente da centralidade humanista.

Mesmo diante das limitações e dos reais interesses que se pensaram ao criar cursos de nível superior no Brasil, com caráter excludente, todo esse contexto possibilitou o surgimento e a expansão do ensino superior. Ao longo dos anos este quadro foi tomando proporções maiores, acarretando de fato momentos de expansão da educação superior no Brasil.

Conforme Neves (2012), foi a partir da década de 1960 que ocorreu o processo de expansão do ensino superior. Lembramos que a referida década, conhecida como “anos rebeldes”, foi marcada pelo surgimento dos movimentos feministas, contra o racismo, hippies, entre outros, o que revela o estado de mobilização social por luta aos direitos humanos vivenciados neste período. Porém, historicamente, as décadas de 1964 e 1985 foram os períodos marcados pelo regime militar, que veio a suprimir, em alguns países com mais força, todo este movimento de luta por direitos.

Neves (2012, p.5) aponta que a partir dos anos 1960 iniciou o processo de expansão do ensino superior, em que “ocorreu o crescimento quantitativo da matrícula produzindo a abertura do ensino superior a extratos ou camadas sociais médias”. A explicação para este aumento nos indicadores do ES, a partir dessa década, se dá pela pressão populacional para abertura de novas vagas nessa modalidade de ensino.

Segundo Cunha (2003), quando Vargas³¹ retorna a presidência (1950-1954), ele toma medidas junto ao Estado a fim de produzir a expansão dos cursos secundários e médios. É necessário esclarecermos que, durante esse período, a estrutura educacional estava marcada por uma educação dual, de um lado educação propedêutica para as “elites comandantes”, que permitia cursar posteriormente a educação superior, e de outro o ensino “profissional” para as classes desprovidas, que não permitia cursar o ensino superior. As medidas adotadas por Vargas possibilitaram a equivalência dos cursos profissionais ao secundário, autorizando o acesso a todos os estudantes que cursavam o grau médio a terem acesso à educação superior e “tais medidas foram ampliadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, garantindo a plena equivalência de todos os cursos de grau médio” (CUNHA, 2003, p. 171).

Ainda segundo Cunha (2003), as medidas adotadas por Vargas aumentaram a demanda pelos cursos superiores, sendo respondida, principalmente, pelo Governo Federal via três principais medidas: I) Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não existia ou onde só se tinha instituições privadas de ensino superior; II) Em segundo lugar, pela implementação da gratuidade dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse insistindo na cobrança de taxas nesses cursos públicos; III) Em terceiro lugar, a federalização de faculdades estaduais e privadas, congregando-as posteriormente em universidades.

³¹ Vargas foi eleito Presidente da República pelo voto popular nas eleições de 1950, mas não completou seu mandato. Naquele momento histórico, as contradições econômicas, o esfacelamento da sua base de apoio político, bem como o crescimento da oposição parlamentar e militar levaram-no ao suicídio em 1954.

Essas medidas possibilitaram que muitas das “instituições superiores até então mantidas pelos governos estaduais e por particulares passassem a ser custeadas e controladas pelo Governo Federal, por meio do Ministério de Educação” (CUNHA, 2003, p. 171).

Devemos lembrar que o período dos anos 60, juridicamente, configura-se como marco da organização do sistema de educação brasileiro, devido à publicação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 4.024/1961), bem como da Reforma Universitária (Lei 5.540/1968).

Consideramos que, assim como a LDB de 1961, a Reforma do ensino superior de 1968 foi um marco na história da educação, o que possibilitou avanços consideráveis para a classe universitária. No entanto, esta ainda assim, foi formada por barganhas políticas com interesses particulares agindo em concomitância com a lógica do capital.

Nesse momento da pesquisa, acreditamos ser pertinente fazermos uma exposição acerca do contexto da Reforma Universitária, já que consideramos esse momento da história um dos marcos importantes para o desenvolvimento e expansão da educação superior. Pois foi a partir da sua execução que, efetivamente, originaram-se as condições de caráter institucionais para a criação da instituição universitária no Brasil.

2.2 A REFORMA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIA E IMPLEMENTAÇÃO

Para que possamos compreender o momento da Reforma Universitária, é necessário recuarmos um pouco o período histórico e lembrarmos que o Brasil foi severamente afetado pela crise do café, desencadeada logo após a crise econômica de 1929. O país ainda totalmente dependente das exportações do café, agora se via diante da necessidade de produzir manufaturas até então importadas. “De fato, a crise do café combinada com a crise geral da economia capitalista permitiu que as diferentes forças se unissem em torno da bandeira da industrialização” (SAVIANI, 1999, p. 152). Tanto os empresários nacionais (burguesia nacional) como os empresários internacionais (burguesia internacional) estavam interessados na industrialização do Brasil. Segundo Saviani (1999), o primeiro via a oportunidades de conduzir o processo de desenvolvimento, já o segundo, não queria perder o mercado promissor, que lhe dava incentivos fiscais e mão de obra barata. O autor ainda acrescenta que

As classes médias se interessavam pela industrialização, pois viam nela a ampliação das possibilidades de concretização de suas aspirações de ascensão social. O operariado, as lideranças operárias e as incipientes forças de esquerda apoiavam a

industrialização, pois a consideravam uma condição necessária à libertação nacional (SAVIANI, 1999, p.153).

Em 1945, quando se retoma o chamado processo de democratização após o período do Estado Novo, Saviani (1999) aponta que as classes, a burguesia nacional e a internacional, lutaram “não pró ou contra a industrialização, mas pelo controle do processo que a desencadeara” (1999, p. 69).

Nesta altura, a burguesia falava em modernizar o Brasil. Fazia parte da ideia de modernização do nosso país a criação de grandes indústrias, a produção de matérias-primas, bem como a produção de bens manufaturados para o mercado consumidor, entre outros. Neste período, a crise mundial da economia capitalista levou o Brasil à crise do café, forçando-nos a produção de manufaturas que até então exportávamos.

Saviani (1999) aponta uma dualidade entre a burguesia nacional, empresários nacionais e a burguesia internacional, empresários internacionais. Ambos queriam estar à frente do processo de industrialização. Não queriam perder a oportunidade de domínio do promissor mercado brasileiro.

No entanto, em meados da década de 60, observa-se uma contradição. Durante o governo Kubitschek (1956-1961), foi incitada a ideologia política nacionalista (o nacionalismo desenvolvimentista). Porém, no plano econômico, concretizava-se a industrialização do país através de uma progressiva desnacionalização da economia (SAVIANI, 1999). Sendo assim, ainda nos anos de 1960, passamos a não mais dependermos da importação de produtos manufaturados. A industrialização tinha ganhado seu espaço. Foi necessário o apoio em conjunto da burguesia nacional, internacional, a classe média, os operários e as forças de esquerda para que pudéssemos chegar ao processo de “industrialização” brasileira, porém cada uma dessas classes tinha seu objetivo em particular.

Assim, enquanto para a burguesia e as camadas médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa. Por isso, atingia a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucro, de dividendos e as reformas de base (reformas tributária, financeira, agrária, educacional etc.). Tais metas, entretanto, eram decorrentes da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, entrando em conflito com o modelo vigente (SAVIANI, 1999, p. 70).

Em 1964, em meio à revolução, levada pela sua ordem, “o governo brasileiro optou por ajustar a ordem da ideologia política ao mercado econômico” (PEREIRA, 1970, p. 04, *apud* SAVIANI, 1999, p. 71).

Seguindo todo este contexto, o educacional sofreu influência. A literatura sobre tais mudanças educacionais, bem como sobre as lutas e anseios estabelecidos pelos populares em busca de uma transformação profunda na educação é abundante. Apesar das diferentes tendências, os diversos autores concordam, com maior intensidade ou não, entre eles, que durante este período surgiram iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB), as campanhas de alfabetização de adultos, os Centros de Cultura Popular, entre outros. Ver, por exemplo, Saviani (1999), Ghiraldelli (2008), Mito (2006) Romanelli (1999). Ressaltamos que, toda essa movimentação ocorre paralela ao sistema escolar formal (ensino regular) constituindo uma “espécie de ‘sistema paralelo’ para onde os estudantes universitários canalizavam seus anseios de Reforma, compensando, assim, o não atendimento de suas reivindicações pela reforma da própria universidade” (SAVIANI, 1999, p. 71).

Após 1964, ocorre o esgotamento do processo de substituição de importações. O Brasil então adota definitivamente o modelo que Saviani (1999) denominou de “mercado associado-dependente”. Os universitários, neste momento, passam a reivindicar ações reformistas, defendendo orientações de caráter nacional-desenvolvimentista, o que incluía a autonomia nas universidades. Os mesmos também reivindicavam a ampliação de vagas nas instituições de ensino superior, a eliminação da cátedra, a criação de outras universidades públicas, melhores infraestruturas, desenvolvimento de pesquisas e uma regulamentação institucionalizada para a educação superior brasileira.

O governo, se sentindo pressionado pelo movimento estudantil, toma algumas medidas visando enquadrar tal movimento e a universidade nas posições estratégicas do “novo” regime de mercado. Como exemplo desse processo, destacamos a lei nº 4.464/65, que normatizou a organização, o funcionamento, bem como a gestão dos organismos que representava a classe estudantil, dando margens à assinatura dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID), acordo este que ficou conhecido como MEC-USAID. O objetivo desse acordo era promover a reforma do ensino brasileiro com a “ajuda externa”, alinhando essa ao desenvolvimento do mercado, com a destinação de verbas públicas para o incentivo à iniciativa privada, “na tentativa de enxugar os gastos do Estado, eximindo-o, cada vez mais, de suas responsabilidades sociais” (SANTOS e SANTOS, 2005, p. 02).

Assim, em contrapartida às reivindicações estudantis, bem como da oposição nacional-desenvolvimentista, o governo segue a doutrina da interdependência. “A universidade transformou-se, assim, no único foco de resistência manifesta ao regime,

desembocando na crise de 1968” (SAVIANI, 1999, p. 71). Observemos nas palavras de Saviani (1999, p. 72) o que caracteriza esta crise de 1968 no âmbito educacional:

Nessas circunstâncias, os estudantes, levando ao extremo as suas pretensões decidiram fazer a reforma pelas próprias mãos. No mês de julho de 1968 eles ocupam as universidades e instalam cursos-pilotos, ficando algumas escolas sob o controle dos alunos durante o mês de julho e praticamente todo o segundo semestre. É nesse quadro que o governo, como que raciocinando em termos de “ façamos a reforma antes que outros a façam”, apresentou-se a desencadear o processo baixando, em 2 de julho, portanto no auge da crise estudantil, o decreto nº 62.937, que instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.

O governo tinha objetivo de instituir, por primeiro, a reforma a fim de estabelecer acordos e objetivos que viesse ao encontro dos seus interesses. Acerca dessa posição, Romanelli (2000) citando Fernandes (1975), destacam os motivos pelos quais o governo, em determinado momento, adotou a reforma. Segundo estes autores, a princípio, a liderança defendeu os interesses dos estratos “conservadores manipuladores da cátedra contra a ofensiva de professores e estudantes que advogavam a reforma” (FERNANDES, 1975, p. 58). Depois mudou de tática “quando percebeu que a extinção do antigo padrão de escola superior não ameaçava o *status quo*” (ROMANELLI, 2000, p.229).

Sendo assim, o governo cria um Grupo de Trabalho regulamentado pelo Decreto nº 62.937. O objetivo desse grupo era apresentar, em um prazo de 30 dias, um relatório sobre a situação da educação. O governo tinha pressa em estabelecer as bases para a reforma. Assim, o grupo criou o Relatório Geral do Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), enviado ao Ministério para análise, e em 7 de outubro de 1968 foi discutido em Congresso Nacional o relatório presidencial nº 36, contendo o projeto de lei nº 32, destinado a fixar as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dar outras providências” (SAVIANI, 1999, p. 73).

Foram convocados os estudantes universitários para colaborar junto ao GTRU, porém, estes rejeitaram a proposta, afirmando que não iriam participar da elaboração de uma lei que não atendia as reivindicações populares, contribuindo com a lógica burguesa (SAVIANI, 1999).

Para Florestan Fernandes (1975), o grupo de trabalho teve três grandes problemas, são eles: a exigência dada, em um curto prazo; a um grupo político que não prioriza a vontade da nação, e a heterogeneidade dos intelectuais que compunha o GTRU. No entanto, apesar de Fernandes (1975) apontar tais dificuldades e artimanhas, ele afirma em seu texto “Os Dilemas da Reforma Universitária Consentida” que o relatório aferiu nos últimos anos “o melhor

diagnóstico que o governo já tentou, tanto das problemáticas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem” (FERNANDES, 1975, p. 205).

Apesar desse aparente elogio ao diagnóstico promovido pelo governo, Fernandes (1975), deixou claro em seu texto, sua posição acerca da reforma, veja:

É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da Universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo Militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossas ideias e de nossas esperanças. A ela devemos opor a autêntica Reforma Universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro (FERNANDES, 1975, p. 203-204).

Assim, através de seu discurso, podemos aferir que a Reforma Universitária era necessária e precisa, porém, não nos moldes em que ela foi estabelecida. Figueiredo (2005, p. 2) destaca que a Lei nº 5.540/68, “foi baseada nos estudos do Relatório Ataçon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e no Relatório Meira Matos (Coronel da Escola Superior de Guerra) e aprovada de cima para baixo”.

Sobre a Lei da Reforma Universitária, a pesquisadora Romanelli (1999, p. 229-230), nos apresenta uma síntese do que ficou instituído em seu texto:

- a) Integração de cursos, áreas, disciplinas;
- b) Composição curricular, que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina;
- c) Centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa.
- d) Cursos de vários níveis e de duração diferente;
- e) Incentivo formal à pesquisa;
- f) Extinção da cátedra;
- g) Ampliação da representação nos órgãos de direção dos várias categorias discentes;
- h) Controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição das vagas;
- i) Dinamização da extensão Universitária, etc.

Especificamente, a Reforma Universitária proporcionou resultados e implicações conflitantes para educação superior brasileira. Sua efetivação colaborou com a modernização de algumas universidades federais, estaduais e confessionais, acabando por aderir às modificações acadêmicas indicadas pela reforma. Martins (2009, p. 19) aponta as principais modificações advindas da Reforma Universitária, são elas: a) criaram-se concisões para que

determinadas instituições oferecessem articuladamente atividades de ensino e de pesquisa, que segundo o autor “até então, salvo raras exceções, estavam relativamente desconectadas” (MARTINS, 2009, p. 19); b) extinguiram-se as cátedras vitalícias, instaurou-se o regime departamental; c) institucionalizou-se a carreira acadêmica, ou seja, a legislação aderiu o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para tanto, foi necessário criar uma política nacional de pós-graduação regida pelas agências de fomento do Governo Federal.

Esses resultados colaboraram significativamente para o avanço e melhoria da educação superior. No entanto, juntamente com eles, vieram efeitos desastrosos que se tornam mais aguçados nos dias atuais. Deram-se as condições de implantação definitiva do ensino privado, que acabou por estabelecer o que Florestan Fernandes (1975, p. 51) nomeou o “antigo padrão brasileiro de escola superior”, ou seja, empresas educacionais organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho articuladamente profissionalizante e distanciados do ensino de pesquisa que “acaba por inibir a formação crítica, reflexiva, influenciando, assim, negativamente, à análise da nossa sociedade brasileira e das transformações de nossa época” (FERNANDES, 1975, p. 51-55).

A Reforma Universitária de 1968, que se originou após a ditadura do Regime Militar, teve dois princípios norteadores: o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para a economia (ANTUNES, SILVA e BANDEIRA, 2013). Saviani (2010, p. 9) nos fala que o projeto de reforma universitária (Lei n. 5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias, são elas:

de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores [...]; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

Sendo assim, neste período, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE), sentindo-se pressionados pela população para a ampliação das vagas no ensino superior, autorizaram as multiplicações dos estabelecimentos de iniciativa privada. O que explica porque neste período tivemos um aumento nos indicadores do ensino superior privado. Apenas para termos uma referência do aumento da dimensão do setor privado, deve-se mencionar que “na metade da década de 1960, suas instituições respondiam por 43% do total das matrículas e, no início dos anos de 1980, já eram responsáveis por 63% do alunado” (MARTINS, 2002, p. 200). Assim, a demanda solicitada foi sendo cumprida pelo setor

privado. É válido ressaltar que, no início da criação das instituições privadas estas não receberam subsídios governamentais.

Diante de todo esse contexto político, econômico e social, observamos que o tema da educação superior pairava sobre duas maiores posições: o processo econômico, que já mencionado anteriormente, objetivava ampliar e fortalecer a produção de bens de consumo duráveis, reduzindo assim a importação desses produtos, calcados na ideia de “modernização do Brasil”, o que ocasionava em grande parte a entrega do comércio brasileiro ao mercado internacional. Em decorrência dessa primeira posição, surge a segunda, a luta dos universitários por um plano político que atendesse o que eles consideravam de suma importância, a ideologia política nacional-desenvolvimentista, ou seja, o próprio regime brasileiro tomar as rédeas do sistema socioeconômico e educacional do seu país. E foi sobre esse embate que a reforma universitária, regulamentada pela Lei n. 5.540/68, foi elaborada.

Incluindo nessa lógica a universidade se modifica, pois é uma instituição social que exprime e reflete de modo historicamente determinado a sociedade em que está inserida. “Ela configura e dá forma às relações sociais, mas também é configurado por elas, pelos embates políticos e pelas disputas acadêmicas que atravessam e determinam o lugar social em que existe” (DUARTE e ROMPINELLI, 2005, p. 30).

Após analisarmos alguns aspectos importantes da Reforma Universitária e observarmos que esta impulsionou a criação de instituições superiores, vimos, porém, que na sua grande maioria eram de ordem privada.

No próximo tópico, veremos que no Brasil instalou-se um discurso em defesa da necessidade de redução das desigualdades por região via expansão da educação superior. Neste contexto, o governo brasileiro passou a criar diferentes planos e programas educacionais. Sobre estas políticas educacionais, analisaremos especificamente o Plano Nacional de Educação (2001-2010) que é um dos programas para a educação superior criado no decorrer do referido plano.

2.3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Em nosso primeiro capítulo observamos que, diante da crise estrutural, o modelo econômico vigente promoveu inúmeras mudanças nas estruturas sociais, entre elas a reestruturação produtiva, via adesão do modo de produção toyotista, alinhado a incorporação da política neoliberal. Neste contexto, esclarecemos que a reestruturação imposta à produção

não se limita somente ao mercado de trabalho, mas a todos os setores da sociedade, na esfera do Estado, sistema de saúde, bem como no educacional, por meio da execução de Planos e políticas públicas.

Neste subtópico, inicialmente destacaremos as principais metas e objetivos traçados no PNE para o ensino superior. Em seguida, identificaremos a atuação do PNE para a construção do Plano Municipal de Educação de Quixadá (PME-Quixadá), a fim de visualizar as principais metas e objetivos elencados para o ES deste município. Posteriormente, demonstraremos um quadro no qual foram identificadas as principais ações promovidas pelo governo, via programas e planos educacionais para o ensino superior, criados durante o período de vigência do PNE (2001-2010), com intuito de compreender a influência destas políticas no panorama da educação superior de Quixadá. Vejamos estas discussões abaixo.

Para nós, a primeira tentativa de criar um plano, voltado para a organização do sistema nacional de educação brasileira, ocorreu ainda em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (INEP, 1944). No entanto, aproximadamente até o final do século XX, observa-se que foram poucos os planos de educação nacional adotado no Brasil (SOUZA, 2014). Neste período o Brasil vivenciava mudanças em sua estrutura política e econômica, o que acarretou pouca mobilização no campo sociopolítico. Sousa (2014, p. 146) destaca que,

A vertente nacional desenvolvimentista que marcou a década de 1930 influenciaria as políticas públicas de educação até a década de 1970, em meio à ascensão do modelo de industrialização (1937-1955), ao longo de sua crise e substituição por um modelo “associado” de desenvolvimento econômico (1955-1968), desaguando, até os anos iniciais da chamada Nova República, no tecnocratismo e economicismo que caracterizariam os Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs), derivados dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND’s).

Para Vieira (2008, p. 117), todo este período representa “uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista”.

Esta conjuntura levou a criação, na década de 1990, de duas propostas de PNE, “submetidas ao Congresso Nacional por meio do PL n. 4.155, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a), e do PL n. 4.173, de 11 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998b), de autoria, respectivamente, da sociedade civil organizada e do Poder Executivo federal” (SOUZA, 2014, p. 148). Na primeira PL ocorreu a participação da sociedade. Já no segundo predomina a proposta do Ministério da Educação (MEC) que seguia as determinações políticas e econômicas do país.

Sobre a criação do primeiro PNE, algumas pesquisas apontam que uma primeira proposta já havia sido elaborada no ano de 1962. No entanto, o Fórum Nacional de Educação, em seu relatório publicado em junho de 2011, esclarece que esta proposta não se trata de um plano, mas apenas de 504 artigos que falam sobre os cursos, currículos, exames e gestão escolar. Sendo assim, como já destacado anteriormente, trataremos o PNE (2001-2010) como sendo o primeiro, já que neste foram estabelecidos os objetivos e metas para a educação nacional.

As determinações legais para que fosse criado o PNE já foram postas desde o ano de 1988 no documento da Constituição Federal (CF). Vejamos: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...]” (BRASIL, 1988, Art. 214). A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, também determina a criação do PNE. “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...]” (BRASIL, 1988, Art. 214). A lei ainda fixou que,

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre educação para Todos (BRASIL, 1996, Art. 87, §1º).

Seguindo este contexto, a Lei nº 9,131, de 24 de novembro de 1995, nomeou o Conselho Nacional de Educação (CNE) para “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1995, Art. 7º, §1º).

O PNE 2001-2010 foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001. Em seu texto foram estabelecidas ações para realização de diagnósticos, 295 objetivos e metas direcionados a atender a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior, além das modalidades de ensino de Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena e a Formação dos Professores e Valorização do Magistério, incluindo o financiamento e gestão da educação superior.

Para o Ensino Superior, foram determinados 35³² objetivos e metas. Vejamos abaixo algumas delas.

³² Do total das 35 metas e objetivos, quatro foram vetadas: metas nº 2, 24, 26 e 29.

Meta nº 1 - Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

Meta nº 3 - Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.

Meta nº 10 - Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.

Meta nº 13 - Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.

Meta nº 16 - Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5% (BRASIL, 2001, p. 89-90).

Desde logo, cabe ressaltar que o PNE visava prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. No entanto, ao final de 2010, chegamos a atingir apenas 14,9% (INEP, 2010), menos da metade do que foi estabelecido. Sobre as fragilidades do PNE, ressaltamos que no texto oficial do PNE não foram explicitados nenhum mecanismo de financiamento para a execução de suas metas e objetivos. Sobre este assunto, o autor Dourado (2010) destaca que embora no plano constasse com metas para a expansão de todos os níveis e modalidades de ensino no país, não foram liberados valores e tampouco fontes de recursos adicionais para financiá-las, o que fragiliza o alcance de suas metas e objetivos.

Com propósito de assegurar a efetivação do PNE, caberia ao Governo Federal a responsabilidade de ser o principal articulador da política nacional de educação, em estreita parceria com os Estados, Distrito Federal e municípios. À União coube a tarefa de exercer a colaboração frente aos Estados, Distrito Federal e municípios. Os municípios ficaram a cargo de criar seus Planos Municipais de Educação (PMEs) em consonância com os objetivos e metas do PNE até o dia 24 de junho de 2015.

Sobre a atuação dos municípios, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), no ano de 2011, dos 5.565 municípios brasileiros, apenas 60,80% possuíam seus PMEs aprovados. A região com maior número de municípios com planos municipais aprovados é a região Sudeste com 76,9%, seguida da região Sul com 57,74%, a Região Nordeste com 57,46%, Centro-Oeste com 47,42% e a região Norte com 36,74% (IBGE, 2012). Os dados revelam que, ao término do PNE (2001-2010), 30,20% dos municípios brasileiros não cumpriram seu papel de criar os PMEs.

Ressalvamos que o município de Quixadá-CE aprovou seu PME somente em 24 de julho de 2015 pela Lei nº 2.755 para o decênio de 2015 a 2025. Nesta, foram estabelecidos 16 artigos e 20 metas. Em resumo, as metas estabelecidas no PME-Quixadá para o ensino superior, foram:

Meta 12- Elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no seguimento público;

Meta 13- Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores;

Meta 14- Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*;

Meta 16- Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME (PME – QUIXADÁ, 2015, p. 4-22)

Apesar do PME-Quixadá ter sido homologado após o fechamento do PNE (2001-2010), observa-se que suas metas, referente ao ensino superior, buscou atender aos objetivos e metas traçados no PNE. Cabe agora, às entidades competentes, Secretaria da Educação do Município, escolas, Instituições de Ensino Superior, entre outros, buscarem efetivar o que foi estabelecido no novo PNE (2014-2024).

Mesmo sabendo da inexistência do PME-Quixadá entre os anos de 2001 a 2010, questionamos junto às quatro instituições de ensino superior do município, quais foram as metas e objetivos traçados para atender o PNE (2001-2010).

De modo geral, a FECLESC e a FCRS informaram que ainda não criaram um plano de ação ou estratégia que fosse especificamente direcionado a atender o referido plano. No entanto, ressaltaram que ao longo dos anos têm buscado elevar a quantidade e a qualidade de suas matrículas e cursos, bem como têm buscado atender a clientela de jovens carentes com bolsas de estudos, a fim de garantir a permanência destes alunos até o final de suas graduações, o que revela que, indiretamente, vem atendendo as diretrizes desse plano.

Especificamente na FECLESC, observamos que nos últimos anos a instituição vem ofertando cursos de Mestrado. São eles: Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) criado em 2011 em parceria com a FAFIDAM, unidade da UECE em Limoeiro do Norte. Este foi o primeiro mestrado acadêmico da UECE no interior, do qual fazemos parte; Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) criado em 2014; O Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) criado em 2015 e o Curso de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), criado em 2015. A FECLESC, apesar de ser uma instituição considerada de pequeno porte, é a única da região do

sertão central que oferta cursos de mestrados. Ao todo, são 4 (quatro) mestrados, com a oferta entre 10 a 15 vagas por ano (UECE/FECLESC, 2016). Acreditamos que esta iniciativa colaborará para o cumprimento da meta nº 16 do PME de Quixadá.

Os campi da UFC-Quixadá e o IFCE informaram que suas instalações, bem como a ampliação de seus cursos e vagas fazem parte da política do governo de expandir e reduzir as desigualdades por região via oferta da educação superior.

O Governo brasileiro, com intuito de atingir os objetivos e metas traçados no PNE (2001-2010), vem promovendo a criação de diferentes planos e programas educacionais. As diretrizes homologadas no PNE passaram a nortear as políticas públicas de “democratização” do acesso e expansão ao ensino superior brasileiro.

Com base na exposição breve sobre o PNE, poderemos a partir desse momento, refletirmos acerca das iniciativas criadas para o acesso e expansão ao ES, considerando esse intervalo de tempo do PNE (2001-2010) a fim de compreendermos mais adiante o panorama da expansão do ensino superior desenvolvido nesse período, já que a efetivação destas políticas de acesso e expansão da educação superior elevou os números de matrículas e instituições em alguns municípios brasileiros.

É necessário observarmos que durante e após o PNE (2001-2010), várias políticas educacionais foram formuladas. Vejamos a tabela 2 que destaca algumas das políticas educacionais adotadas no Brasil entre o período de 2001 a 2010.

Tabela 2: Principais políticas para o ensino superior adotadas durante o período do PNE (2001-2010)

Políticas Educacionais	Ano	Atos Normativos	Objetivos
Programa de Expansão dos Institutos Federais (IFES) - Universidade Expandir até ficar do tamanho do Brasil (Fase 1).	2003	Não há	Expandir, ampliar e interiorizar as IFES com intuito de proporcionar o desenvolvimento econômico e social para os municípios do interior dos Estados brasileiros.
Programa Universidade para Todos (PROUNI)	2003	Medida Provisória nº 213/2003, Lei nº 10.096/2005 e Lei nº 12.431/2011.	Conceder Bolsas integrais e parciais nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica para estudantes de baixa renda em instituições privadas tendo como contrapartida a renúncia fiscal.
Programas de Ações Afirmativas para a População Negra na IFES (UNIAFRO)	2005	Não há	Oferta de formação inicial na modalidade presencial e a distância para professores da educação básica.
Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR)	2004	Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005.	Possibilitar e garantir o pleno acesso de pessoas com deficiências às IFES.
Universidade Aberta do Brasil	2006	Decreto nº 5.800, de 08/06/2006.	Expandir e interiorizar a oferta de cursos de formação inicial e continuada por meio da modalidade à

			distância.
Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	2007	Decreto nº 6.096/2007	Ampliar o acesso e a permanência nos níveis de graduação e pós-graduação por meio da expansão de vagas e melhoria da infraestrutura física e de recursos humanos.
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) - Ampliação	2010	Lei nº 10.260/2001, Portaria do MEC nº 01/2010.	Facilitar o acesso ao ensino superior por meio do financiamento estudantil em instituições privadas.
Sistema de Seleção Unificada (SISU).	2010	Portaria normativa nº 02/2010.	Oferecer vagas nos cursos superiores em instituições públicas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Fonte: Tabela criada pela autora com base nos trabalhos de ARRUDA e SILVA (2014, p. 4) e site: www.mec.gov.br.

Ao analisarmos a tabela verificamos que foram criadas diversas políticas na tentativa de reduzir as disparidades de acesso ao ensino superior, promover a expansão desse nível de ensino e colaborar com a redução das desigualdades sociais. O REUNI, UAB, PROUNI, Expansão das IFES, SISU e o FIES, foram algumas das políticas que contribuíram para a promoção da expansão das IES no Brasil. É cabível falar que algumas destas políticas foram criadas com intuito de atender as determinações do PNE (2001-2010).

Ressalvamos que, a partir de 2001, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), iniciou-se a criação de programas educacionais de nível superior, mais foi somente durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) que tais iniciativas tiveram uma maior evidência. Entre estes programas temos o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)³³, um programa do Ministério da Educação (MEC) criado ainda no mandato de Fernando Henrique Cardoso, regulamentado pela lei Nº 10.260/2001, que oferece aos estudantes a concessão de financiamento (valores de 50%, 75% ou 100%) nas graduações de nível superior privados com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Após a conclusão do curso superior, o estudante terá um prazo de dezoito meses para efetuar o pagamento do valor financiado (MEC, 2015). Cabe destacar que esse sistema de financiamento ao ES, atende diretamente a política neoliberal, que asseverava a necessidade da educação superior ser ofertada por instituições privadas, na qual o Estado passaria a financiar esse nível de ensino, reduzindo assim os gastos com as instituições públicas e garantiria o retorno da lucratividade via retorno do financiamento. Em 2014, o FIES

³³ No ano de 2009 foi criado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), regulamentado pela Lei nº 12.089, um programa informatizado de classificação dos candidatos para as instituições públicas de ensino superior que oferecem vagas aos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (MEC/2010).

desembolsou R\$ 13,75 bilhões de recursos para os estudantes universitários inseridos no programa (MEC/INEP, 2015).

O governo Lula deu continuidade ao FIES e ainda implantou novos programas, a exemplo do Programa de Assistência Estudantil Universidade Para Todos (PROUNI) criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais (100%) e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros ainda sem diploma de nível superior. Cabe destacar que o PROUNI concedeu em 2005, primeiro ano de vigência do programa, 112.275 bolsas de estudos. Em 2010 foram 241.273 bolsas e em 2014 foram 306.726 bolsas. Só no ano de 2006, o Governo deixou de arrecadar 265,7 milhões por conta dos acordos firmados com as instituições que disponibilizaram vagas do PROUNI. Em troca, estas ganham a renúncia fiscal dos seus impostos (SGUISSARDI, 2014).

Apesar destes programas promoverem o acesso de grupos vulneráveis ao ensino universitário, é preciso notar que os dois programas educacionais tiveram o setor privado como parceiro fundamental. Nessa lógica, ao mesmo tempo em que se observa uma intenção maior ao acesso a educação superior, tal financiamento promove o surgimento de inúmeras instituições privadas com a oferta de cursos, muitas com procedência duvidosa. Para termos uma ideia, em 2010, das 2.378 IES existentes, 278 eram públicas e 2.100 privadas. Em 2013, o total atingiu 2.391 instituições. Destas, 301 eram públicas e 2.090 privadas (MEC/INEP, 2016). O que nos leva a afirmar que as políticas públicas educacionais valorizaram a criação das IES privadas.

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi criado no ano de 2007 como uma das ações integradas ao PNE (2001-2010), tendo como meta principal a ampliação do acesso e da permanência do universitário nesse nível de ensino através da expansão das Instituições Federais de Educação Superior (IFES). A principal meta do REUNI é dobrar o número de estudantes matriculados em cursos de graduação nas universidades federais em um prazo de dez anos. Em 2007, quando o programa REUNI foi criado, sua meta principal era atingir aproximadamente 1 milhão de matrículas no ensino superior federal até o ano de 2010. Especificamente, o MEC queria atingir 1.054.650 de matrículas, mas somente atingiu 833.934 das matrículas previstas para o ano de 2010 (MEC/INEP, 2010). Desde logo, cabe ressaltar que Quixadá, cidade *lócus* de nossa pesquisa, é um dos municípios que sedia um dos sete campi que fazem parte da Universidade Federal do Ceará.

Ambos os programas, REUNI, PROUNI e FIES, são consideradas políticas inclusivas, compensatórias, focalizadas e afirmativas, voltadas para a população de baixa renda. Além desses programas, foram instituídas medidas de ampliação das vagas e dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país" (MEC/UAB, 2006, p.01). Atualmente, a UAB possui 18 polos distribuídos em diferentes municípios do Ceará com a oferta de cursos de licenciatura, bacharelado e especialização.

A criação da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) sancionada pela Lei nº 12.289, em 20 de julho de 2010, com sede em Redenção, e a expansão da Universidade Federal do Ceará (UFC) com ativação de um polo na cidade de Quixadá, fazem parte dos objetivos de expansão das IES traçados no plano do REUNI.

O REUNI também influenciou a criação da Universidade Federal do Cariri (UFCA), regulamentada pela Lei nº 12.826 de 05 de junho de 2013, parte do desmembramento da Universidade Federal do Ceará com sede em Juazeiro do Norte e campi em Barbalha, Crato, Brejo Santo e Icó. "A UFCA baseia suas ações em quatro pilares: Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura e tem como objetivo maior promover a inclusão social e o desenvolvimento regional" (UFCA, 2016, p.1).

De fato, as políticas educacionais adotadas no Brasil possibilitaram a expansão das matrículas e criação de diversas IES públicas e privadas. No entanto, cabe observarmos que as políticas educacionais privadas tiveram maior ênfase por parte dos governantes. A implementação do programa PROUNI e FIES alavancaram os índices de matrículas, mas também transformaram nosso sistema em uma grande telha de IES em sua grande maioria fragmentada e de pequeno porte. Segundo o Ministério da Educação (2014), das 2.368 IES brasileiras, 87,4% destas instituições são privadas e apenas 12,6% são públicas (4,5% Federal 5,0% Estadual e 3,1% Municipal).

Sobre o PNE (2001-2010) constatamos que foram traçados metas e objetivos para atender as necessidades da educação básica, superior, diversas modalidades de educação, e ao magistério. A fim de alcançar o que foi estabelecido no plano, a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios deveriam atuar em regime de colaboração uns com os outros. Cada órgão ficou responsável por executar uma atividade específica para a execução do PNE. Sobre a atuação dos municípios, em nossa análise, observamos que inúmeros destes, entre eles Quixadá-CE, não elaboraram seus PMEs no decorrer do período de vigência do PNE (2001-2010), o que fragiliza a efetivação da política nacional de educação brasileira.

Em nosso próximo subtópico, destacaremos que a partir da década de 1960, no Brasil, iniciou-se um processo de expansão, porém na década de 1980 esse crescimento estagnou e especificamente entre os anos de 1995 a 2010 tivemos novamente um pico de expansão e interiorização do ensino superior. Veremos que logo após 1990, impulsionado pelas políticas educacionais adotadas, surgiu um sistema com múltiplas IES com organização acadêmica e objetivos distintos, porém, em sua grande maioria, de cunho privado e com a qualidade do ensino duvidoso. Sendo assim, procuramos evidenciar, em meio aos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), como esse movimento de expansão/descentralização se desenvolveu e chegou a atingir um total de 2.378 IES em 2010.

2.4 O MOVIMENTO DE EXPANSÃO E PRECARIZAÇÃO

Inicialmente, é necessário destacar que o termo expansão é versado neste trabalho como um movimento de difusão, aumento ou ampliação das instituições de Ensino superior. Inserido neste movimento, temos a interiorização que segundo Suliano (2013, p.36) pode ser compreendida “como uma ação que promove a inclusão social, tendo em vista que beneficia uma camada da população que reside distante das capitais e das regiões metropolitanas, por isso quase sempre impossibilitada de frequentar o ensino pós-médio”. A autora Haiashida (2014) discorrendo sobre a ideia de interiorização esclarece que, no Brasil, o discurso de interiorização fez uso explícito dos elementos: conhecimento e desenvolvimento, a ideia era “interiorizar ações para permitir o desenvolvimento de regiões atrasadas e diminuir as desigualdades regionais, [...]. Percebemos que, para desconcentrar ações e instituições, teve início o processo de interiorização” (p. 119-118). Neste viés, é por meio da expansão que ocorre a interiorização das IES.

Observa-se que no discurso a ação de expandir e consequentemente interiorizar as Instituições de Ensino Superior no Brasil transmite a ideia de inclusão e assistência daqueles que historicamente foram marginalizados. Com base no discurso apresentado, indagamos por que o capital, mesmo vivenciando uma crise aguda, possibilita e ainda promove o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES), já que em meio as suas crises ele tende a reduzir cada vez mais a atenção para o social, incluindo o educacional? Quais os reais interesses do capital em promover a expansão do ensino superior brasileiro mediante uma crise aguda? Por que várias cidades, a exemplo de Quixadá, hoje vivenciam um adensamento de IES?

Todavia, desde logo é necessário esclarecermos que, coadunando com o atual sistema econômico, a educação superior, essencialmente, não é tratada como um bem público e sim como um serviço, uma mercadoria, correspondente a qualquer outro serviço comercial a ser negociado, não um direito social universal.

Nesse momento da pesquisa, acreditamos ser pertinente apresentarmos alguns dados numéricos que demonstram claramente como o capital em crise aguda, vem conseguindo disseminar a sua política neoliberal utilizando-se das políticas educacionais, priorizando as IES privadas.

Os dados analisados foram coletados junto ao Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP)³⁴. Ressalvamos que a exposição destes, seguem o recorte temporal estabelecido nesta pesquisa, que corresponde à atuação do Plano Nacional de Educação (PNE -2001-2010). Assim, veremos que a expansão pretendida nesse plano ocorreu, porém sem atingir a meta estipulada de 30% dos jovens (18 a 24 anos) e por via não pública, como defendiam os ideólogos do neoliberalismo.

Os relatórios divulgados anualmente pelo INEP, desde 2001 a 2010 sobre o Censo da Educação Superior, reúnem informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou à distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa, entre outros dados³⁵.

A análise destes dados é de grande importância, pois nos permitiu especificamente realizar um levantamento de dados estatísticos com a finalidade de averiguar o desenvolvimento dos últimos dez anos (2001 a 2010) do Censo da Educação Superior Brasileiro, e com isso, podemos observar com mais veracidade o nosso objeto de estudo.

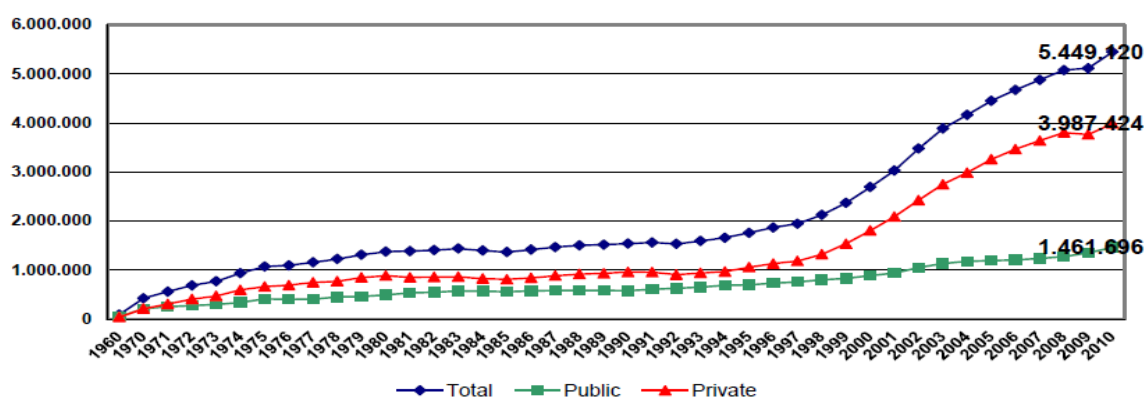
Nesta primeira parte, elegemos três temas principais, dentre os muitos que o Censo permite observar, sendo: o aumento das IES, matrículas e cursos. Assim foi possível constatar as informações seguintes.

³⁴ Anualmente, o INEP realiza a coleta de dados sobre a educação superior com o objetivo de formular o censo desse nível de ensino e assim colaborar com a oferta de dados tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a sociedade em geral (INEP, 2010).

³⁵ Os dados são coletados a partir do preenchimento de questionários por parte das Instituições de Ensino Superior (IES). Após o recebimento das informações, o INEP verifica a consistência dos dados coletados. Passado esse período de validação ou correção das informações prestadas pelas IES, o INEP realiza rotinas de análise na base de dados do Censo para conferir as informações. Só após a averiguação das informações com os pesquisadores institucionais, o Censo é finalizado. Os dados são divulgados e a Sinopse Estatística é publicada. Depois disso, não pode mais haver alteração nas informações, pois passam a ser estatísticas oficiais (MEC/INEP, 2015). Todo este procedimento confirma a veracidade das informações e assim a justificativa de realizarmos a utilização dessas informações.

Sobre a evolução da matrícula por categoria administrativa (pública e privada) entre os anos de 1960 a 2010, observamos que em alguns anos ocorreu a sua expansão em outros sua retração. Vejamos o gráfico 2:

Gráfico 2: Evolução do número de matrícula por categoria administrativa – Brasil - 1960 e 2010



Fonte: INEP/MEC (2010).

Ao analisar os dados expostos no gráfico 2, observamos uma evolução não progressiva e contínua das matrículas do ensino superior. Houve momentos de expansão como de estagnação. Neves (2012, p. 6) nos mostra que, até os anos de 1980, o crescimento da matrícula no ES deu-se de modo acelerado, no qual a autora identifica como sendo uma primeira onda de expansão da educação superior, o que podemos observar no gráfico 2 como sendo um período contínuo da evolução das matrículas.

Em 1964, o total de matrículas era de 142.386. Observamos que neste momento o Brasil vivenciava a implementação do regime empresarial-civil-militar. No início deste período existia uma predominância das matrículas nas IES públicas com 87.668 (61,6%) contra 54.721 (38,4%) matrículas nas instituições privadas. Já no final do regime militar, em “1984 atingimos o total de 1.399.539 matriculados. Destes, 571.879 (40,9%) eram públicas e 827.660 (59,1%) eram privadas, o que nos mostra a ascendência das IES privadas³⁶” (MEC/INEP, 2010 *apud* SGUISSARDI, 2008, p. 997).

Da década de 1980 aos anos de 1995, pós-regime empresarial-civil-militar, o Brasil vivenciou um período de estagnação econômica e política. As políticas monetárias, fiscais, os choques agrícolas e a taxa de crescimento baixo e instável, foram algumas das principais

³⁶ É necessário esclarecer que, apesar de a Constituição de 1988 já haver determinado que o ensino seria livre à iniciativa privada, foi a partir de 1997 com a Lei de Diretrizes e Bases LDB (nº 9.394/96) que é permitida a criação de instituições privadas stricto sensu sem a obrigatoriedade de exercitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

causas do processo inflacionário brasileiro vivenciado neste período. Para Cunha (2003), durante os anos de 1980 vivenciamos um período de estagnação das matrículas do ES, o que pode ser observado também no gráfico 2, entre o período de 1980 a 1995 observa-se pouca evolução nas matrículas.

A década de 1990 foi um período marcado pelas ideias do desenvolvimento neoliberal, o que influenciou diversos setores, inclusive o educacional. Inseridos neste processo, as matrículas no ES voltam a crescer. O gráfico 2 nos revela que o crescimento das matrículas foi retomado no ano de 1997. Em 1999, tínhamos o total de 2.369.945 matriculados, deste total 832.022 (35,0%) eram públicas e 1.537.923 (65%) eram privadas (MEC/INEP, 2010, *apud* SGUISSARDI, 2008, p. 1002).

Sobre a evolução do número de instituições de ES no Brasil, em 1980 só contávamos com 882 instituições (INEP, 2010, p. 13). Como já observado, os dados expostos no gráfico 2 nos revelam exatamente esse período de estagnação do ES, com pouco fluxo de crescimento nas matrículas. Já em 1998 oferecíamos 973 IES e em 1999 atingimos 1.097, sendo 192 (17,5%) públicas e 905 privadas (82,5%) (INEP, 2010, p. 13), o que segundo Neves (2012, p. 6), pode-se observar a segunda onda de expansão. “Esse período de expansão foi marcado pelo crescimento do segmento privado de IES, definindo o padrão geral dessa expansão”.

A tabela 3 nos mostra a quantidade de IES públicas e privadas localizadas na capital e interior, entre outros dados, obtidos durante o ano de 2010 no Brasil, observemos:

Tabela 3 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES – 2010.

CATEGORIA ADMINIS- TRATIVA	INSTITUIÇÕES						
	TOTAL GERAL	CAPITAL	INTERIOR	UNIVERSI- DADES	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	FACULDADES	IF / CEFET
Total	2.378	826	1.552	190	126	2.025	37
Pública	278	91	187	101	7	133	37
Federal	99	60	39	58	-	37	37
Estadual	108	31	77	38	1	69	-
Municipal	71	-	71	5	6	60	-
Privada	2.100	735	1.365	89	119	1.892	-

Fonte: MEC/INEP (2010).

Nesta tabela é possível identificar que em 2010 atingimos um total de 2.378 IES³⁷. As IES são subdivididas nas modalidades de instituições, contendo 190 universidades, 126 centros universitários, 2.025 faculdades e ainda 37 centros tecnológicos, sendo estes últimos, todos públicos.

Chamou a nossa atenção na tabela 3 o fato de que do total geral de 2.378 IES, encontram-se localizadas na capital 826 IES e 1.552 no interior, admitindo que, em se tratando de quantidade, a “interiorização” tem seguido seus caminhos. Porém, não podemos esquecer que a expansão e interiorização das IES não se encontram desarticuladas do desejo de ampliação e crescimento do mercado. No que se refere à histórica desigualdade entre as localidades urbana e rural, admitimos que existam alguns avanços, especificamente no período analisado, mas apesar deste, são ainda significativos os desafios a serem enfrentados, tais como a melhoria da infraestrutura das IES existentes, criação de novas instituições, criação de novos cursos, entre outras necessidades.

Outro dado a ser observado é o de que do total geral de 2.378 IES temos uma predominância de 2.025 faculdades, ou seja, instituições de pequeno porte. Sobre essa predominância, o próprio Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2010, levanta a questão, pois assim está escrito: “considerando-se que 85,2% das IES são faculdades (2.025 instituições), pode-se dizer que as IES, no Brasil, são, em sua grande maioria, de pequeno porte” (INEP, 2010, p. 35).

Vejam agora na tabela 4 a evolução da expansão das IES por regiões do Brasil. Com a sua análise é possível verificar o crescimento das IES entre o período de 2001 a 2010, além de observarmos a evolução das IES por região.

Tabela 4 - Quantidade de IES no Brasil, públicas e privadas e crescimento por região – Brasil 2001 - 2010³⁸

ANO	BRASIL	PÚBLICAS	PRIVADAS	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE
	Valor	Valor	Valor	Valor	Valor	Valor	Valor	Valor
2001	1.391	183	1.208	61	211	742	215	162
2002	1.637	195	1.442	83	256	840	260	198
2003	1.859	207	1.652	101	304	938	306	210
2004	2.013	224	1.789	118	344	1.001	335	215

³⁷ Segundo o Censo INEP/MEC de 2013, atingimos neste mesmo ano o total de 7.305.977 alunos matriculados. Destes, 6.152.405 estavam matriculados em cursos presenciais e 1.153.572 em instituições de educação à distância.

³⁸ O INEP não disponibilizou os dados referentes ao ano de 2010. Os dados disponíveis pelo Sindicato da Mantenedora de Ensino Superior (SEMESP) revelam que no ano de 2013 as matrículas por regiões do Brasil atingiram: 423,6 mil matrículas no Norte, o Nordeste com 1,3 milhão, Sudeste com 2,9 milhões, o Sul com 963,4 mil e Centro-oeste com 578,5 mil matrículas (SEMESP, 2010, p.6).

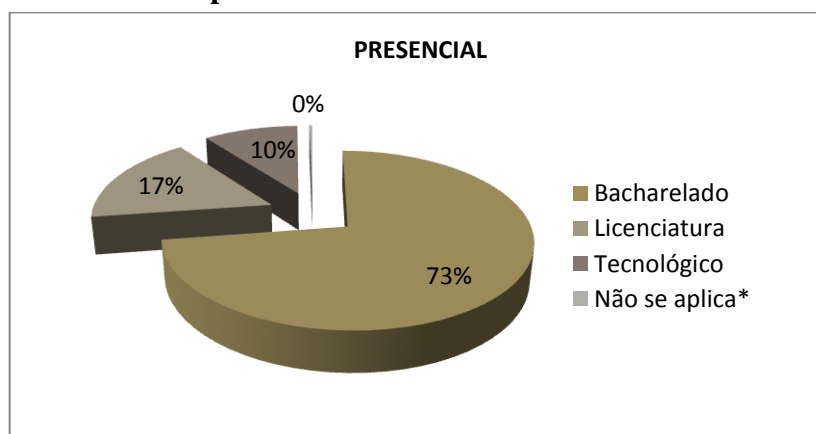
2005	2.165	321	1.934	122	388	1.051	370	234
2006	2.270	248	2.022	135	412	1.093	387	243
2007	2.281	249	2.032	140	422	1.095	375	249
2008	2.252	236	2.016	139	432	1.069	370	242
2009	2.314	245	2.069	147	448	1.090	386	243
2010	2.378	278	2.100	-	-	-	-	-

Fonte: Tabela construída com base nos dados fornecidos pelo MEC/INEP de 2001 a 2010.

A tabela nos mostra que durante o período de 2001 a 2010, o crescimento das IES no Brasil seguiu um percurso ininterrupto. No ano de 2001 a quantidade de IES era de 1.391 e em 2010 o total foi de 2.378, ou seja, durante este período o aumento foi de 41%. No entanto, observa-se que esse fenômeno se apresenta de maneira desigual entre as regiões do Brasil. Existe uma disparidade na distribuição das IES nas cinco regiões. A maior concentração de instituições sempre ocorre no Sudeste, onde em 2001 eram 742 IES e em 2010 atingiu 1.090, e a menor no Norte com 61 instituições no ano de 2001 e em 2010 foram apenas 147 instituições. Além disso, percebe-se que, desde o início de 2001, os números de instituições privadas eram maiores do que as públicas. Em 2001 existiam 1.208 instituições privadas contra 183 públicas. Em 2010, a disparidade entre as instituições públicas e privadas só cresceu, atingindo um total de 2.100 privadas e apenas 278 públicas.

Para darmos continuidade a nossa análise, vejamos os gráficos 3 e 4 que trazem alguns dados percentuais sobre o crescimento das matrículas na modalidades presencial e à distância do ES no Brasil entre o período de 2001 a 2010. Observando os gráficos também é possível identificar tanto na modalidade presencial como à distância, em quais cursos ocorre a maior concentração de matrículas.

Gráfico 3: Evolução percentual de matrículas na educação superior – modalidade presencial – Brasil – 2001-2010

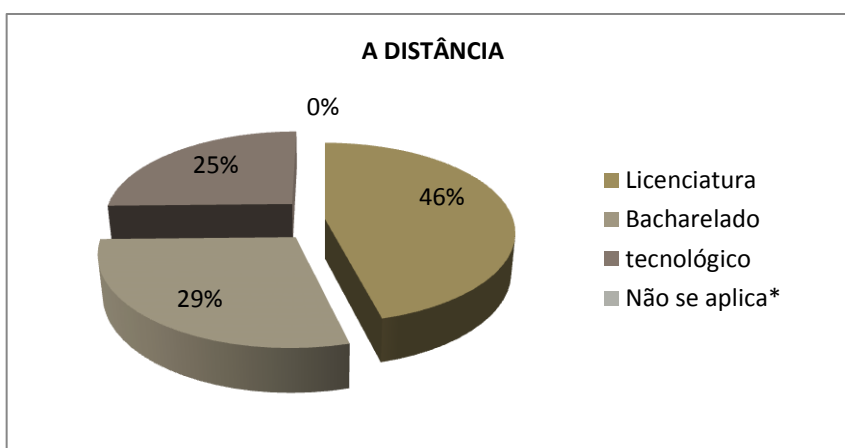


Fonte: MEC/INEP, 2010.

*A categoria “Não se aplica” corresponde a valores menores que 5%.

O gráfico 3 apresenta a porcentagem de matrículas realizadas entre os anos de 2001 a 2010 na modalidade presencial.

Gráfico 4: Evolução percentual de matrículas na educação superior – modalidade à distância – Brasil – 2001-2010



Fonte: MEC/INEP, 2010.

*A categoria “Não se aplica” corresponde a valores menores que 5%.

O gráfico 4 apresenta a porcentagem de matrículas realizadas entre os anos de 2001 a 2010 na modalidade a distância.

Os gráficos 3 e 4 revelam que, na modalidade presencial, durante o período de dez anos (2001-2010) a maior procura foi pela formação em bacharelado com total de 73%, seguindo de licenciatura com 17% e formação tecnológica com 10%. Já na oferta de educação à distância atingimos 46% em licenciatura, 29% bacharelado e 25% tecnológica.

Analisando os dados, observamos que a distribuição de matrículas por grau acadêmico entre as duas modalidades, durante o período de 2001 a 2010, possui características diferenciadas. Enquanto 73% dos cursos presenciais são de bacharelado, 46% dos cursos EAD são de Licenciatura. O que nos leva a pensar que, grande parte dos nossos professores pode estar obtendo uma formação à distância.

Ainda sobre a concentração de matrículas em determinados cursos, vejamos a tabela 5 que nos mostra com mais detalhes a concentração das matrículas na graduação presencial entre os anos de 2001 a 2010.

Tabela 5: Total de matrículas na graduação presencial por área de curso e crescimento no período de 2000 a 2010

CURSOS	ANO 2000	ANO 2010	CRESCIMENTO (%)
Educação	584,664	923.510	57,96%
Humanas e artes	88.559	141.684	59,99%
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1.122.142	2.292.437	104,29%
Ciências, Matemática e Computação	233.726	387.024	65,59%
Engenharia, Produção e Construção	234.497	619.946	164,37%
Agricultura e Veterinária	63.260	142.882	125,86%
Saúde e Bem-Estar Social	323.196	818.750	153,33%
Serviços	44.201	106.903	141,86%
TOTAL	2.694.245	5.449.120	102,25%

Fonte: INEP/MEC, 2010.

Os dados da tabela 5 revelam que, entre os anos de 2000 a 2010, a maior concentração de matrículas ocorreu, em primeiro lugar, nos cursos de Engenharia, Produção e Construção com crescimento das matrículas em torno de 164,37%; em segundo lugar, nos cursos de saúde e bem estar social (Educação Física, Nutrição, enfermagem, etc.), com um crescimento de 153,33% e em terceiro lugar os cursos de serviços (Assistente Social, Economia Doméstica, etc.) com 141,86% de aumento. Ressalvamos que não obtivemos os dados junto ao INEP sobre a concentração de matrículas nos cursos à distância.

Sobre o crescimento das matrículas nestes cursos presenciais pode-se verificar que a crescente procura atrela-se ao movimento histórico econômico do próprio país, ou seja, em cada região são implementados ou criam-se “novos” cursos com base na necessidade de formação de trabalhadores em determinados setores para atender a uma demanda específica do mercado, a exemplo temos o setor da construção civil que durante um período vivenciou uma fase de crescimento, incentivando a abertura de cursos na área da engenharia, construção civil e arquitetura.

Também podemos aferir que dada a necessidade de reprodução do capital, que a cada nova crise cria um novo produto a ser comercializado, a educação também é colocada “à venda”, o que promoveu o surgimento de vários cursos e universidades em diversas localidades, muito destas em péssimas condições de desempenhar seu papel. É verdade que houve uma crescente ampliação do ES. No entanto, esta expansão deve-se ao crescimento da rede privada e as diversas multiplicações de instituições presenciais e à distância, as quais, em sua grande maioria, são de pequeno porte.

O pesquisador Mancebo (2015, p.4), destaca que “desde meados dos anos 1990, a promiscuidade entre o público e o privado vem assumindo novas e variadas formas”. Para este autor, o setor privado vem se destacando e se fortalecendo mediante: (I) a formação de

grandes conglomerados, com as incorporações de pequenas instituições por grandes organizações, criando estrutura oligopólios que passou a controlar o mercado da educação superior; (II) dada a financeirização, com a entrada dos grandes grupos na Bolsa de Valores; (III) a internacionalização, comungando com a participação financeira do capital estrangeiro nas mantenedoras ou nas empresas educacionais.

Junto a essa dinâmica de expansão, forma-se um intrigado e diversificado sistema de IES. Surge uma multiplicidade de tipos de instituições acadêmicas, cada um com seu formato institucional, objetivos e práticas distintas. Martins (2000) aponta que esta diversidade institucional desempenha várias funções na formação acadêmico-profissional.

Cabe ressaltar que estas IES encontram-se generalizadas, fragmentadas, em uma espécie denominada por nós ainda durante o trabalho monográfico de “aranha”³⁹, onde e cada uma de suas articulações encontra-se um novo tipo de modalidade de instituição. Podemos identificá-las da seguinte forma: EaD (Ensino à Distância); ensino tecnológico; sequencial, graduação pré-matutino⁴⁰. Essas formas de ofertar ES, em sua grande maioria privados, ainda oferecem licenciaturas e bacharelados. Aumentando ainda mais o anacronismo de nosso aracnídeo, a EaD oferta também cursos sequenciais e tecnológicos. A maior parte dessa oferta encontra-se nas IES privadas, mas também há arranjos das chamadas parcerias público-privados (PPPs) dentro das universidades públicas que contribui para o aumento da nossa simbólica aranha. Toda essa confusão pode ser confirmada, por exemplo, através da observação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que oferecem cursos de licenciatura e tecnológico. A Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA⁴¹- também é um exemplo proveitoso da expansão do ES como mercadoria. Assim, as IES vêm buscando atender as demandas advindas das mudanças sociopolíticas do país em crise.

Nesse complexo sistema de IES existe uma hierarquia das instituições “com perfis acadêmicos específicos, oferecendo cursos e programas para públicos com diferentes

³⁹ Animal articulado, com quatro ou mais pares de patas e abdome não segmentado da família dos aracnídeos (DICIONÁRIO AURÉLIO, p. 135). In: FERREIRA, A. B. H. O minidicionário da língua portuguesa. 7 ed. Curitiba. Editora Positivo, 2008. Para nós uma metáfora, pois, assim como a aranha, que possui várias patas, o panorama do ensino superior compõe mais um dos muitos anacronismos brasileiros que hoje, vem oferecido vários tipos distintos de graduação.

⁴⁰ Cursos oferecidos para a população durante as madrugadas.

⁴¹ O Poder Executivo Estadual através da Lei Nº 10.933 de 10/10/1984 cria sob a forma de Autarquia, a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, vinculada à Secretaria de Educação com sede no Município de Sobral e jurisdição em todo o Estado do Ceará. Em 1993 a Universidade Estadual Vale do Acaraú é transformada em Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, vinculada à então Secretaria da Ciência e Tecnologia, através da Lei Nº 12.077 de 01/03/1993.

motivações e perspectivas profissionais” (MARTINS, 2000, p. 42). É por isso que esse complexo de IES em expansão vem se efetivando. Existe uma necessidade de expandir as instituições advindas da demanda da própria sociedade e existe o interesse do capital em expandir dada a lucratividade.

É cabível destacar que a educação, especificamente a superior, foi explorada inicialmente nas grandes capitais com a venda da oferta de cursos superiores. Com a saturação desses mercados e a possibilidade de lucratividade cada vez maior, criam-se diversos tipos de instituição privadas com a oferta de cursos superiores de curta e longa duração por vários Estados e municípios brasileiros.

É visível este aumento das IES privadas, do mesmo modo que o número de matrículas nessas instituições em todo o país. Seguindo esta tendência, os dados fornecidos pelo INEP comprovam que o Estado do Ceará também vem adotando esta tendência. Seus dados nos revelam que em 2011, em todo o Ceará atingimos o total de 53 IES, sendo 46 Faculdades, 06 Universidades e apenas 01 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Do total das 53 instituições, 47 são privadas e 06 são públicas (MEC/INEP, 2011). Aprofundando ainda mais nossa análise, o relatório produzido a partir da IV Conferência Municipal da Educação (CME) realizada no ano de 2015, em Fortaleza, capital do Ceará, destacou alguns dados pertinentes à nossa análise. Segundo o relatório, a quantidade de IES em Fortaleza, capital do Ceará, atingiu um total de 32 instituições sendo 2 Universidades públicas e 1 privada; 28 Faculdades privadas e 1 Centro de Educação Tecnológico público (CME/FORTALEZA, 2015). Observa-se que a capital do Ceará estabelece uma prevalência de instituições via privada e de pequeno porte.

No município de Quixadá, em 2011, existiam 4 IES, sendo 1 Universidade, 1 Faculdade pública e 1 privada e 1 Instituto Tecnológico público (UECE, FCRS, UFC, IFCE).⁴² O município de Quixadá tem se destacado por possuir um número razoável de IES. Destarte, a grande maioria dos nossos municípios não possui essa mesma disponibilidade de instituições superiores. Em termos de distribuição espacial das IES por municípios no Brasil, dos 5.565 municípios brasileiros apenas 703 possuem algum tipo de instituição em seu território. No Ceará, dos 184 municípios apenas 14 dispõem de IES, ou seja, uma participação de apenas 7,60% do total de municípios que contam com algum tipo de IES no país (MEC/INEP/ 2015). De fato, existe uma expansão, mas como podemos ver, ela ainda é

⁴² Atualmente o Ministério da Educação divulga a existência de seis IES credenciadas na cidade de Quixadá. Em 2013 foram criadas a Faculdade de Quixadá (CFQ) e a Faculdade Tecnológica de Quixadá (CFTQ). Cabe destacar que ambas as instituições funcionam em um mesmo campus, sendo reconhecida popularmente como Faculdade Cisne, portanto, uma só instituição. (MEC/ 2016).

fragmentada, concentrada em determinadas regiões ou localidades que ofereçam uma demanda do mercado.

Deve-se registrar que o crescimento do setor privado vem colaborando com a transformação da educação, especificamente a superior, num grande negócio a ser comercializado como produto no mercado capitalista avistando os estudantes como “clientes-consumidores” (MANCEBO, 2015), “disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora” (CHAVES, 2010, p. 496). De fato, em essência, o intuito não é expandir, ou reduzir as desigualdades, como se propagam nos documentos oficiais a exemplo do PNE (2001-2010), ou mesmo a busca por uma formação humana, como desejamos, mas uma mercantilização da educação. “O alvo do empresariado desse setor não é a formação humana, mas a “educação-mercadoria” e uma organização do setor como atividade comercial” (RODRIGUES, 2007 *apud* MANCEBO, 2015, p.5).

Outro aspecto bastante evidente, em tempos de crise aguda, é a disparidade entre a quantidade de alunos que se formam no ensino superior e as vagas de emprego oferecidas. O número de oferta de emprego é inferior ao número de alunos formados. Segundo os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC, 2015) nos últimos dez anos, o número de graduados foi de 528 mil para 830 mil por ano, em um país que tem aproximadamente 51 milhões de jovens. Para Tonet (2016), estes números apresentam dois grandes paradoxos: em primeiro lugar destaca-se a ínfima minoria que tem acesso ao diploma; em segundo lugar, mesmo sendo uma parcela restrita a que possui diplomas, a falta de empregos evidencia uma crise do ensino superior brasileiro.

A obtenção de um diploma superior não é mais garantia de emprego, de bom salário ou ascensão social. Ainda assim, a busca pela formação superior é presente e necessária diante de um sistema que tende gradativamente a excluir os já excluídos desse modelo de sociedade. Observando esse fato, o projeto neoliberal tem estimulado a criação de vários cursos, especializações, muito destes precários, por vários territórios, transformando a educação em mais uma mola mestra de sustentação dos interesses do capital.

Ao analisarmos alguns dados sobre as matrículas, expansão das IES e cursos, constatamos que apresentou-se uma evolução considerável durante o período de 2001 a 2010. No entanto, o crescimento das IES e matrículas prevaleceram no setor privado, que para nós deveria ocorrer no setor público. Além disso, cabe destacar um paradoxo. Apesar do incremento das diversas multiplicidades de tipos de instituições de ES e da ampliação dos

números de IES, “a taxa de escolarização de jovens com idade entre 18 e 24 anos gira em torno de 14,9 %” (MEC/INEP, 2010), o que prova serem as vagas existentes insuficientes para garantir o acesso diante da grande demanda da população ao ensino superior.

Como se pode verificar, os índices da expansão das IES, suas matrículas e cursos a nível nacional, no período estudado, em parte têm contribuído para o acesso ao ES. É inegável a sua expansão. No entanto, esta não tem garantido por completo o atendimento da demanda do nosso país e tão pouco tem promovido a redução das desigualdades por região. O que de fato ocorre é a grande fragmentação da nossa educação superior, com criação de inúmeras instituições em sua maioria privadas e de pequeno porte, o que colabora cada vez mais com a precarização do nosso sistema educacional superior.

Após obtermos um panorama geral da educação superior brasileira, iremos adentrar na análise da expansão das IES de Quixadá-CE. Tentaremos demonstrar como se processa o quadro da expansão da educação superior neste município. Nessa perspectiva, entende-se que é necessário compreender a articulação entre as posições adotadas pelo Estado brasileiro e as peculiaridades dessas políticas. Por essa razão, o presente trabalho de pesquisa envolveu contextos de ordem nacional e mundial, e agora analisará, em seu terceiro capítulo, o contexto local de Quixadá.

3 CONTEXTO LOCAL

Antes de adentrarmos nas especificidades da expansão das IES em Quixadá, cabe considerar o contexto do qual este município é parte. Sendo assim, dividimos nosso terceiro capítulo em três tópicos e cinco subtópicos.

No tópico **3.1. As Primeiras Instituições de Ensino Superior no Ceará**, realizamos uma contextualização histórica sobre as primeiras IES cearenses. No tópico **3.2. Alguns Pontos e Contrapontos da Expansão do Conhecimento: O Caso de Quixadá**, realizamos uma exposição sucinta de algumas informações sobre o quadro educacional do município. Neste tópico, discutimos os aspectos centrais da expansão das IES de Quixadá, refletindo sobre a quantidade de instituições, matrículas e cursos que fazem parte do panorama da expansão do ensino superior de Quixadá durante o período do PNE (2001-2010). Para tanto, este tópico foi subdividido em quatro subtópicos e nestes expomos os dados (tabelas e gráficos) relevantes sobre o quadro em que se encontra cada instituição. Os subtópicos são: **3.3.1. FECLESC: Centro de Formação à Docência**, que traz uma contribuição para a formação de professores na região; **3.3.2. FCRS: Centro Diversificado de Ensino Superior**, que vem ofertando diversos cursos de diferentes áreas; **3.3.3. UFC-QUIXADÁ: Polo de Tecnologia da Informação no Sertão Central**, que tem se caracterizado por oferecer formação na área da informática; **3.3.4. IFCE: entre Formação Técnica e Licenciatura**, que vem se destacando não só pela oferta da formação técnica, mas também por conceder formação na área da licenciatura.

Acreditamos que a ordem da exposição possibilita visualizar o panorama da expansão do ES de Quixadá no período do primeiro PNE (2001-2010) e especificamente podemos identificar porque este município passou por esse processo de expansão de IES.

Compreendemos que as políticas expansionistas do ES vivenciadas em Quixadá, situam-se no âmbito global das políticas educacionais adotadas nos últimos anos no país. Nessa visão, entende-se que estudos regionais podem, se realizados com a total rigidez que uma pesquisa necessita e articulado ao contexto global, apontar particularidades que são vivenciadas em outras regiões. Vejamos agora estas discussões abaixo.

3.1 AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CEARÁ

Por compreendermos o grau de importância de obtermos uma visão histórica das instituições de ensino superior do Ceará e a fim de atendermos a um dos nossos objetivos específicos, sentimos a necessidade de elaborarmos este subtópico que nos possibilitará, mesmo que de forma ainda preliminar, conhecermos as origens de suas formações.

Após a proclamação da República de Portugal no ano de 1910, foi estabelecido o revogamento do decreto que exigia a expulsão dos jesuítas assinado pelo Marquês de Pombal. “Não se passou muito tempo entre o exílio da Companhia pela Europa e a decisão de deslocar parte da Província Jesuítica portuguesa dispersa para o Brasil” (CAVALCANTE, 2011, p.156).

Em 1919, os jesuítas deslocam-se da Bahia para Fortaleza. Segundo Cavalcante (2012), o padre António Pinto e o bispo Dom Manoel da Silva Gomes influenciaram este deslocamento com objetivo de instalar um Noviciado e a Casa de Formação no Ceará. A presença dos jesuítas deixaram marcas no âmbito religioso e educacional. Entre esses, destacam-se:

- 1) Construção e organização de uma Escola Apostólica na Serra de Baturité/Sítio Olho D'água, cuja construção foi iniciada em 1922 e sua inauguração se dá em 1929;
- 2) Estabelecimento de uma Residência dos Jesuítas em Fortaleza, projeto que dará lugar também à Igreja e depois Paróquia do Cristo-Rei, na Aldeota, bairro de expansão da zona central e mais antiga de Fortaleza, onde teve início a Casa de Retiros/Exercícios Espirituais, a Pré-Escola, Escola-Externato e Ginásio, que seria transformado depois em colégio;
- 3) Criação de um Colégio, no ano de 1960, em Fortaleza (Colégio Santo Inácio), depois transferido da rua Gonçalves Ledo para a Avenida Desembargador Moreira/ Bairro Dionísio Torres, em 1963, o qual existe até os dias atuais, tendo já formado várias gerações de alunos da escola fundamental e média, que compõem em parte uma elite intelectual e política de destaque na cidade e no Estado do Ceará;
- 4) Paróquia de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na área de Mondubim em 27/06/1956, por decreto de Dom António de Almeida Lustosa, Arcebispo de Fortaleza. (AZEVEDO, 1986 *apud* CAVALCANTE, 2011, p.156).

Observa-se que os jesuítas efetivamente colaboraram para as bases do desenvolvimento do ensino cearense. Suas influências são vistas até hoje, não só pelas construções de prédios, mas pelo próprio modelo educacional ainda vivenciado em algumas das instituições que eles originaram.

A primeira instituição de ensino do Ceará foi o Liceu do Ceará, fundado em 1844, em Fortaleza. Segundo Girão (1962, p. 216 *apud* FILHO, p.59), foi Silva Bittencourt, em seu exercício na presidência da província do Ceará, que iniciou as reivindicações para a criação

desta instituição ainda nos anos de 1843. Para Bittencourt, era necessário criar uma instituição que unisse as cadeiras isoladas existentes na capital.

Figura 2 - Fachada do liceu do Ceará



Fonte: Página do Liceu no Facebook⁴³.

Durante o Governo Provincial do Coronel Inácio Correia de Vasconcelos foi estabelecida a Lei de nº 361, de 12 de setembro de 1945, passando a regularizar esta instituição (GIRÃO, 1962). “O Liceu ofertaria as cadeiras de Filosofia Racional e Moral, Retórica e Poética, Aritmética, Geometria, Trigonometria, Geografia e História, Latim, Francês e Inglês” (CASTELO, 1970, p. 148).

O Liceu do Ceará foi a primeira instituição de ensino secundário no Ceará e a quarta do Brasil dispondo ainda de atividades externato⁴⁴, atraindo não só os jovens da capital, como de outras regiões do Estado. A respeito desta atração que o Liceu causou, Raimundo Girão (1962, p. 216 *apud* FILHO, p.59) escreveu:

Com efeito, em conformidade com os seus seguros gisamentos, o Liceu estruturou-se sabiamente, e em breve representaria não só um fator de concentração daquilo que de melhor existia na Província e vagava disperso, referentemente ao saber humanístico e às cogitações filosóficas e científicas, mas também um foco de atração à juventude que, na capital e no interior, estagnava em pernicioso remanso, à falta da correnteza que conduzisse ao largo mar do aprendizado integral.

Mesmo com a contribuição que o Liceu trouxe para a formação intelectual local e de outras regiões do Estado, durante o século XIX, as condições da instrução pública em todo o Ceará ainda eram precárias e as formações primária e secundária surgiram tardiamente.

⁴³ Disponível em: < <https://www.facebook.com/Liceu-do-Cear%C3%A1-149156645177688/>> Acessado em: 04/11/2016.

⁴⁴ Na atividade de externato o aluno passa o dia no estabelecimento de ensino, recebe aulas, pratica educação física ou outras atividades extracurriculares e ao final da tarde, após as atividades concluídas, retornam para sua residência.

A primeira instituição de ensino superior do Ceará surgiu em 1864, também localizada em Fortaleza, nomeada de Seminário Episcopal do Ceará, uma instituição católica, fundada pelo primeiro bispo do Ceará, Dom Luíz Antônio dos Santos.

Figura 3 – seminário episcopal do Ceará



Fonte: Página do Fortaleza em Foco⁴⁵.

O seminário era destinado somente à formação dos jovens do sexo masculino. Eram ofertados dois tipos de formação: Curso Preparatório e Teológico. O Primeiro curso tinha duração de seis anos, com ensino de primeiras letras, Latim, Retórica e Filosofia. Já o segundo curso tinha duração de quatro anos com ensino de Direito Canônico, História Eclesiástica, Moral, Dogma, Eloquência e a Liturgia do canto gregoriano (FILHO, 2004).

A primeira instituição subsidiada pelo Estado do Ceará foi a Faculdade de Direito do Ceará fundada em 1903, localizada na capital, baseada no modelo educacional defendido pelo governo brasileiro. Em seguida, em 1916, surgiu a Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará. Sucessivamente, em 1918, é criada a Escola de Agronomia do Ceará. A junção destas IES, entre outras, deu origem, em 1954, à primeira Universidade Federal do Ceará (UFC), regulamentada pela Lei Federal 2.373, sob a direção de seu fundador, Prof. Antônio Martins Filho (UFC, 2016).

⁴⁵ Disponível em: <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2013/03/seminario-episcopal-da-prainha.html> Acessado em: 04/11/2016.

Figura 4- Reitoria da Universidade Federal do Ceará



Fonte: www.ufc.br

Atualmente, a instituição possui três campi em Fortaleza (Benfica, Pici e Porangabuçu), e mais quatro no interior do Estado (Sobral, Quixadá, Crateús e Russas⁴⁶). A mesma oferece diversos cursos à comunidade, sendo 119 cursos de graduação (110 presenciais e 9 à distância) e 94 de pós-graduação (41 mestrados acadêmicos, 7 mestrados profissionais e 36 doutorados). Além dos cursos presenciais, ela também oferece cursos à distância, por meio do Instituto UFC Virtual, ofertando sete cursos de licenciatura e dois bacharelados (UFC, 2016).

Passados 20 anos da criação da UFC, no dia 18 de outubro de 1973 é assinada a Lei nº 9.753, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE) (VIEIRA, 2002). As junções das unidades de Ensino Superior existentes na época, sendo elas: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte, além da Televisão Educativa Canal 5, colaboraram para que, em março de 1975, pelo Decreto nº 11.233, fosse criada a Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo oficialmente instalada em 1977.

⁴⁶ Os campi da Universidade Federal do Ceará em Crateús e Russas iniciaram suas atividades no primeiro semestre de 2014 com a oferta dos cursos de Sistemas de Informação e Ciências da Computação, em Crateús, e de Engenharia Civil e Engenharia Mecânica, em Russas. Inicialmente foram ofertadas 50 vagas para cada curso e o acesso dos alunos se deu por meio do sistema ENEM-SISU, já adotado pela UFC há dois anos.

Figura 5 – Reitoria da Universidade Estadual do Ceará



Fonte: www.uece.br

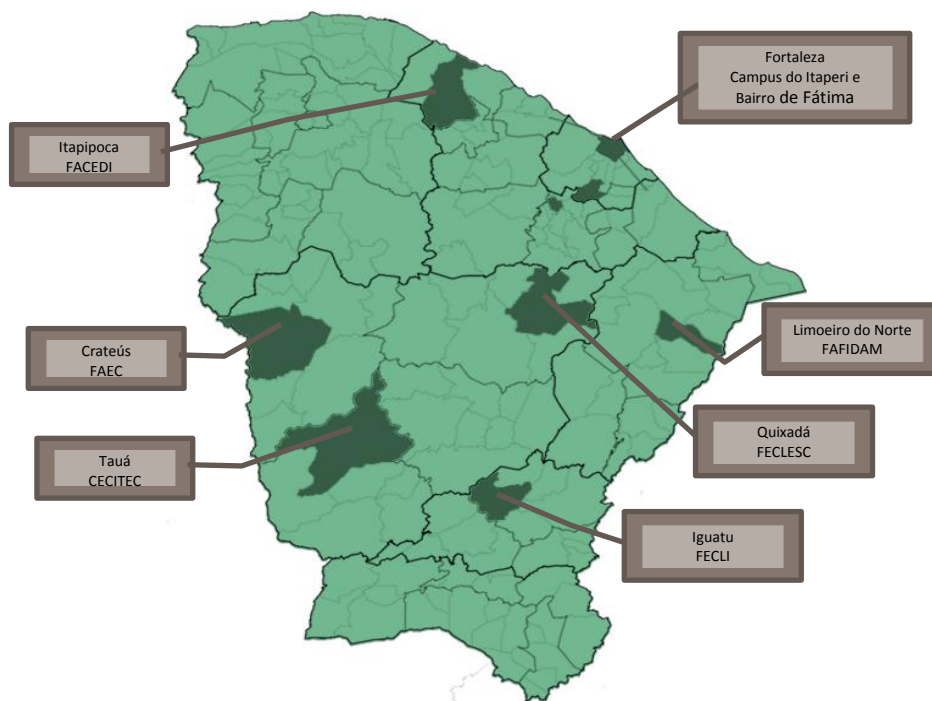
Inicialmente, a UECE ofertou os cursos de Enfermagem, Nutrição, Matemática, Física, Química, Geografia, Ciências da Computação, Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia, Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais e Medicina Veterinária.

Hoje a instituição vem expandindo seus cursos e campus, destacando-se ao longo dos anos por dedicar seus cursos a formação de professores.

Criada com o objetivo de atender às necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico do Estado do Ceará, a UECE passou a atuar em outros municípios do Estado, estruturando-se, a partir daí, em rede multi-campi com faculdades nos municípios de Iguatu, Quixadá, Limoeiro do Norte, Crateús, Itapipoca e Tauá. Apesar dos objetivos referidos, ao longo de sua história, a instituição tem privilegiado a formação de professores, sendo aquela que maior número de cursos oferece nesta área (VIEIRA, MENEGHEL, ROBL, 2006, p. 27).

Ao longo dos anos a UECE vem promovendo sua expansão para o interior do estado do Ceará, atualmente a instituição possui 6 (seis) campi distribuídas no território cearense, são eles: Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Vejamos a figura abaixo que nos revela a localização de cada uma destas instituições.

Figura 6 – Localização das unidades acadêmicas da UECE



Fonte: www.uece.br

Constata-se na imagem que a UECE vem promovendo a expansão e a interiorização do ensino superior, contribuindo com o processo de formação dos profissionais da educação no interior do Ceará.

Sobre o processo de interiorização das IES no Ceará, a autora Haiashida (2014, p. 254) destaca que este “teve início na década de 1950 com a criação do Instituto de Ensino Superior do Cariri (IESC), mantenedora da Faculdade de Filosofia do Crato (FFC), primeira unidade de ensino superior criada pelo MEC, no interior do Estado do Ceará”.

Além das IES já citadas, o Governo do Estado do Ceará, atendendo às necessidades de formação da população, vem promovendo a criação de novas IES em diferentes regiões do Estado. Como exemplo podemos citar a Universidade Estadual Vale do Acaraú, a Universidade Regional do Cariri, Universidade Federal de Integração Luso-Afrobrasileira e o Instituto Federal do Ceará (IFCE), ambas públicas mantidas pelo Governo do Estado com exceção do IFCE que é mantido pelo Governo Federal. Sobre estas as instituições públicas vejamos algumas informações.

Em 1984, na região Norte do Ceará, especificamente na cidade de Sobral, através da Lei nº 10.933 de 10/10/1984, foi criada a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). A

mesma surgiu sob a forma de autarquia, mas em 1993 foi transformada em Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, vinculada a então Secretaria da Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 12.077-A de 01/03/1993. Esta instituição, ao longo de duas décadas, ampliou seus campi. Atualmente, ela conta com quatro campi, localizados na região de Sobral: o campus da Betânia, Junco, Dercy, e Cidão (UVA, 2016).

Funcionam no Campus Betânia os Cursos de Graduação em Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Filosofia, Letras, Pedagogia, Química e Zootecnia e ainda o Curso de Mestrado em Zootecnia. O Campus Cidão oferta os Cursos de Graduação em Ciências da Computação, Engenharia Civil, Tecnologia em Construção de Edifícios, Física e Matemática. Já no campus Derby, temos a oferta dos cursos de Graduação em Enfermagem e Educação Física e o Curso de Mestrado Profissional em Saúde da Família. E por fim, o campus de Junco, com os cursos de Graduação em História, Geografia e Ciências Sociais, além do Curso de Mestrado Acadêmico em Geografia (UVA, 2016). Esta instituição de ensino superior “é parceira da UFC na criação de novos cursos, a exemplo do curso de Direito, que foi inicialmente incubado pela Universidade Federal naquele município” (COSTA, 2009, p. 32).

Na região sul do Estado do Ceará, em 1986, foi criada a Universidade Regional do Cariri (Urca), sendo oficialmente instalada em 1987 e transformada em Fundação em 1993 com sede oficial na cidade de Crato-CE. Atualmente, atende aproximadamente 11.060 alunos com a oferta de 19 cursos (URCA, 2016). São eles: Ciências Sociais, Ciências Biológicas - Bacharelado, Ciências Econômicas, Direito, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Pedagogia na cidade de Crato-CE; Ciências Econômicas, Direito, Educação Física, Enfermagem em Iguatu-CE⁴⁷; Artes Visuais, Engenharia de Produção Mecânica, Física, Matemática, Tecnólogo da Construção Civil: Estradas, Tecnologia em Construção Civil: Edifícios e Teatro em Juazeiro do Norte-CE⁴⁸; Ciências Biológicas - Licenciatura Plena, Letras e Matemática em Campos Sales-CE e no município de Missão Velha-CE: Ciências Biológicas e Letras (URCA, 2016).

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) foi criada em 20 de julho de 2010 pela lei nº 12.289, baseada no princípio de cooperação solidária. A UNILAB promove intercâmbio acadêmico e solidário, aliando estudantes e

⁴⁷ O Campus URCA de Iguatu funciona no espaço nomeado de Multi-institucional Humberto Teixeira, que também abriga a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Instituto CENTEC. A administração destas instituições corre via gestão compartilhada, mas que tende a preservar a autonomia de cada instituição (URCA, 2016).

⁴⁸ Destacamos que a Universidade Federal do Cariri em Juazeiro do Norte foi criada no ano de 2013, consolidando ainda mais o processo de interiorização do ensino público no Ceará.

professores de diferentes países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), entre eles, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. A instituição atua nos Estados do Ceará e Bahia. O Ceará possui duas unidades localizadas nos municípios de Redenção e Acarape. Na Bahia, a instituição possui uma unidade localizada em São Francisco do Conde (UNILAB, 2016).

Suas atividades, de fato, foram iniciadas no dia 25 de maio de 2011. No início das atividades, a instituição contou com 180 estudantes matriculados, sendo 141 brasileiros e 39 estrangeiros, distribuídos nos cursos de Administração Pública, Agronomia, Enfermagem, Engenharia de Energias e Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. “A segunda universidade federal no Ceará iniciou seu quadro docente com 16 professores efetivos e cinco professores visitantes” (UNILAB, 2016, p.36).

No período de 2016.1, a instituição expande sua oferta de cursos e vagas. No início do semestre de 2016, passou a ofertar oito (8) cursos de graduação (7 presenciais e 1 à distância). Além destes, promove cinco (5) cursos de especialização (2 presenciais e 3 à distância).

Ainda no semestre 2016.1, a instituição matriculou, nos cursos de graduação presencial, 2.888 universitários, de diversos países: Brasil: 2.084, Angola: 72, Cabo Verde: 87, Guiné-Bissau: 473, Moçambique: 26, Timo Leste: 69 e São Tomé e Príncipe: 77. Nos cursos de graduação à distância foram 481 matrículas e nos cursos de pós-graduação à distancia foram realizadas 686 matrículas. No quadro geral das matrículas (graduação, pós-graduação, presencial e à distância), a UNILAB matriculou 4.126 universitários (UNILAB, 2016). Destacamos que a UNILAB é parte da política do Governo Federal de expansão e interiorização das redes federais atendendo a uma das metas do PNE (2001-2010).

Entre as instituições públicas federais do Ceará contamos também com a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus de Quixadá (IFCE-Quixadá). O instituto IFCE possui 32 unidades distribuídas nas regiões do Ceará: Acaraú, Aracati, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Guaramiranga, Horizonte, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Jaguaruana, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Morada Nova, Paracuru, Pecém, Polo de Inovação Fortaleza, Quixadá, Reitoria, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim.

Os Institutos Federais ofertam cursos tecnológicos e licenciaturas nas modalidades presenciais e à distância. Cabe ainda destacar que, atualmente, no Brasil, existem 311 campi dos Institutos Federais de Educação Tecnológica oferecendo cerca de 500 mil vagas (IFs, 2016).

Até o exato momento, observa-se que as primeiras instituições superiores do Estado do Ceará foram instaladas na capital do Estado. Muitas destas surgiram através da junção de pequenas unidades de Ensino Superior existentes na época. Atualmente, percebemos que as IES públicas estão se interiorizando e se concentrando em cidades médias. Apesar disto, é necessário apontar que, em termos totais, ainda há uma concentração de IES públicas nas capitais dos Estados.

3.2 ALGUNS PONTOS E CONTRAPONTO DA EXPANSÃO DO CONHECIMENTO: O CASO DE QUIXADÁ

Antes de observarmos as análises sobre o ES de Quixadá, acreditamos ser necessário apresentarmos um breve histórico sobre a criação desta cidade.

Segundo Figueiredo (2012), Quixadá teve sua origem no século XVIII, quando os índios kanindés e Jenipapos, membros da tribo dos tapuias, foram contidos por Manuel Gomes de Oliveira e André Moreira Barros, que passaram a ter posse das terras por eles habitadas.

Em 1728, essas terras foram adquiridas, por compra, por Manoel da Silva Lima, conforme escritura de 18 de dezembro do ano citado. Em 1747, as terras foram vendidas a José de Barros Ferreira, que construiu casas de morada, capela e curral, bases da atual cidade de Quixadá, sendo considerado, o legítimo fundador da cidade. A fazenda prosperou e transformou-se em distrito do município de Quixeramobim (FIGUEIREDO, 2012, p. 52).

A Lei provincial n.º 1.347, de 27 de outubro de 1870, eleva a região para a categoria de vila, desmembrando-a de Quixeramobim (COSTA, 2002). Com o início da construção do Açude Cedro (1890), a Vila passa a receber diversos imigrantes de várias regiões, acarretando a construção de várias estradas. Esses fatos colaboraram com o processo de urbanização, culminando na instituição da Lei provincial n.º 2.166, em 17 de agosto de 1889, determinando que a então Vila passasse a ser cidade, nomeada de Quixadá (PREFEITURA DE QUIXADÁ, 2009).

Ainda segundo Figueiredo (2012, p. 52), a partir do século XIX, com a instalação da estrada de ferro que passou a ligar Cariri à Fortaleza, “ocorreu grande urbanização no município, fortemente influenciada pela produção de algodão exportado para a Inglaterra, que nesta época vivia a Revolução Industrial”. Este autor também afirma que “Quixadá, de 1870

até hoje, teve cinquenta e três governos municipais. O primeiro prefeito foi o fazendeiro Laurentino Belmonte de Queiroz, com mandato exercido de 1871 a 1873”.

Desde então, a cidade de Quixadá vivenciou grandes processos de crescimento econômico e tornou-se uma das cidades de destaque nos setores comercial, cultural e educacional da mesorregião do sertão central.

Desde logo, cabe realizar o seguinte questionamento: por que Quixadá possui este adensamento de IES? A autora Haiashida (2014, p. 9) explica que,

A história de Quixadá, assim como de outros municípios do Estado esteve relacionada à bovinocultura, desde sua colonização e a cotonicultura como fator de consolidação econômica. O declínio dessas atividades basilares fez com que Quixadá precisasse se reinventar e descobrir uma forma de atrair novamente pessoas e capital, pela ação de alguns atores sociais, o município descobriu na educação superior uma forma de se manter como centro de convergência regional. Dessa forma, Quixadá passou a ser reconhecida como uma cidade universitária pela quantidade de investimentos no ensino superior que tem capitaneado, por suas instituições atenderem a demanda local, além de pessoas vindas de outras regiões e pelas especificidades da sociabilidade que tem sido praticada pela comunidade acadêmica.

A carência de IES, a demanda de pessoas interessadas em obter uma graduação superior, a localização geográfica, entre outros fatores, foram alguns dos motivos que contribuíram para que o município de Quixadá possuísse este adensamento de IES.

Após esta exposição breve, vejamos agora alguns dados gerais sobre a cidade de Quixadá.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) o município de Quixadá⁴⁹, localizado na região do sertão central do Ceará, possui uma área de 2.059,7 quilômetros. Ao final de 2010, existiam 80.351, habitantes⁵⁰. Desse total, 57.485 (71,32%) moram na zona urbana e 23.119 (28,68%) na rural. No ano de 2012, dois anos após a conclusão do PNE (2001-2010), a população jovem de 20 a 29⁵¹ anos alcançou um total de 14.320 (17,76%).

O município é constituído de 11 distritos: Quixadá, Califórnia, Cipó dos Anjos, Custódio, Daniel de Queiróz, Dom Maurício, Juá, Juatama, São Bernardo, São João dos

⁵⁰ Segundo o IBGE (2012), no ano de 2000 a população era de 69.654. Deste total, 46.888 (67,32%) morava na zona urbana contra 22.766 (32,68) da zona rural. Comparando o ano de 2000 a 2010, observamos um crescimento de 10.950 (13,59%) habitantes. O IBGE estimava que no ano de 2015 atingíssemos um total de 85.351 habitantes, porém estes dados ainda não foram confirmados pelo instituto.

⁵¹ Relembramos o que já havíamos dito, o PNE (2001-2010) estipulava que 30% a população jovem de 18 a 24 deveria estar cursando algum tipo de ensino superior. Em nossa análise analisaremos quantos jovens universitários encontram-se matriculados nas IES de Quixadá.

Queirozes, e Tapuiará. É uma região cercada por um número considerável de afloramentos rochosos, que vem atraindo turistas, pesquisadores e esportistas de várias regiões por possuírem uma paisagem e formatos peculiares. Em setembro de 2004, o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), tombou estes monólitos como Patrimônio Histórico Nacional Brasileiro. Vejamos na figura abaixo, o território do Sertão Central do qual o município de Quixadá faz parte.

Figura 7 - Localização de Quixadá e seus distritos



Fonte: ANDRADE, Haiashida (2014, p. 115).

A principal fonte de renda desse município vinha da agricultura familiar (bovinocultura, agricultura, piscicultura, apicultura); comércio; indústria calçadista e turismo (SILVA e SILVA, 2013). Atualmente, em meio a essas fontes de renda, o adensamento das IES vem influenciando um ‘novo’ modelo comercial através da oferta de vários cursos de nível superior, o que tem atraído muitos universitários de diversas localidades. Quixadá vem sendo reestruturado com a criação de vários prédios, pontos comerciais e áreas de entretenimentos (Club, cinema, casa de show) a fim de atender a nova demanda advinda desse novo público.

Destarte, junto a este crescimento cresce também em Quixadá, como em tantas outras cidades do interior do Estado, os índices de violência e desigualdades sociais. Ocorrências contra o patrimônio como furtos, roubo, além dos casos de homicídios, também cresceram. Houve um expressivo aumento da violência nesta pequena cidade. Os autores Endlich e Fernandes (2014) citando Sousa (2008) nos fala que, entre as causas do aumento da violência e o sentimento de insegurança nas pequenas cidades, atrela-se ao próprio modelo social vigente, mantido pelo sistema capitalista. Este modelo tem despertado um irrefreável desejo de consumo, ao mesmo tempo em que favorece apenas uma pequena parcela a chance de satisfazê-los. Para nós, a divisão social do trabalho, desigualdades sociais, a falta de emprego, moradia, transporte, educação, saúde, lazer, entre outros, ou seja, o grau de antagonismo que este modelo de sociedade capitalista nos submeteu, contribuiu e contribui diretamente com as causas do aumento da violência. Quixadá como uma média cidade do interior do Estado, também reflete e sofre com as contrariedades advindas deste modelo de sociedade capitalista.

No que se refere à educação, a cidade faz parte da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 12), uma das 20 regionais da Secretária de Educação do Estado do Ceará.

Sobre as IES, segundo os dados apontados pelo Ministério da Educação (MEC, 2015), Quixadá possui seis instituições credenciadas. Neste trabalho, destacaremos quatro delas, escolhidas por ter se originado entre o período de vigência do PNE (2001-2010), atendendo seus objetivos, outra, pela imensa contribuição social para a comunidade além de ter sido a primeira instituição do município. São elas: Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLES), Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS), Instituto Tecnológico de Quixadá (IFCE) e a Universidade Federal do Ceará (UFC)⁵².

Com intuito de melhor expor o objeto em estudo, optamos por apresentar, em subtópicos, cada uma destas instituições, destacando suas características (quantidade de matrículas e cursos) e outras informações que acreditamos ser relevantes para a nossa análise. Como já dito, as informações foram coletadas junto a cada instituição, além de consulta em páginas eletrônicas de órgãos oficiais tais como INEP e MEC.

3.3. A EXPANSÃO: INSTITUIÇÕES, MATRÍCULAS E CURSOS

⁵² Quixadá possui ainda a CISNE, que se subdivide em Faculdade de Quixadá (CFQ) e Faculdade Tecnológica de Quixadá (CFTQ), inaugurada em 17 de janeiro de 2015, completando assim as seis IES credenciadas pelo MEC.

Neste tópico, pretendemos discutir os aspectos centrais da expansão das IES de Quixadá, refletindo sobre a quantidade de Instituições, matrículas e cursos que fazem parte do panorama da expansão do ensino superior de Quixadá durante o período do PNE (2001-2010). Para tanto, foram realizadas visitas às instituições de ES de Quixadá a fim de obtermos os dados de matrículas, cursos, quantidade de professores (efetivos e contratados), alunos bolsistas, entre outros. Os dados coletados serão analisados e expostos de maneira que possamos analisar o quadro da educação superior de Quixadá durante o período do PNE (2001-2010).

Vejamos agora alguns dados coletados junto às instituições de ensino superior de Quixadá. O intuito é averiguar a quantidade de matrículas e cursos ofertados, e para, além disso, observarmos como esta instituição vem atuando junto à comunidade de Quixadá e outras regiões.

3.3.1. FECLESC: Centro de Formação à Docência

A primeira IES em Quixadá data do ano de 1976, atualmente reconhecida como Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). A população Quixadaense reivindicava a implantação de cursos superiores para a formação de professores. Segundo Costa (2002, p. 267), a criação de uma IES “era o único caminho que nos proporcionaria meios para a melhoria do ensino, principalmente em Quixadá, que contava, nas salas de aula, com reduzido número de professores com nível superior”.

No entanto, a formação dos professores não era a única preocupação na época. Muitos pais reivindicavam um IES a fim de evitar os deslocamentos dos seus filhos para outras cidades que dispunham de instituições superiores. Os pais que tinham condições financeiras mais favoráveis enviavam seus filhos para outros centros, a fim de fazer com que estes obtivessem um diploma de ensino superior. Muitos dos jovens que não dispunham destas mesmas condições, ou empregavam-se nas poucas vagas fornecidas pelo comércio do município, ou transformavam-se em trabalhadores autônomos ou rurais, ou ainda, realizavam o deslocamento para outros Estados, geralmente para São Paulo, a fim de vender sua força de trabalho. Dada esta realidade, a população quixadaense demandava a criação de uma instituição. Para eles a educação era vista como uma possibilidade de mudança e ascensão social.

É cabível destacar que, seis anos antes da criação da primeira IES em Quixadá, ainda na década de 1970, as regiões de Sobral, Limoeiro do Norte e Crato já dispunham de faculdades voltadas para atender a necessidades de formação de professores (MOREIRA, 2016).

Dadas as reivindicações da população, o candidato a prefeito de Quixadá no ano de 1972, Aziz Baquit, em sua campanha estabeleceu como metas a criação de uma faculdade municipal de Quixadá. O Prof. Luiz Oswaldo Sant'Iago, em seu trabalho de dissertação, narra a iniciativa de cunho político do então candidato Aziz Baquit. Vejamos:

A história da Unidade Acadêmica de Quixadá tem início com a eleição, em 1972, do prefeito Aziz Okka Baquit, então pertencente aos quadros do MDB, quando a quase totalidade do Estado elegia prefeitos da ARENA. Começa, então, em uma época em que o município era tratado a pão e água pelos governos estadual e federal que centralizavam em excesso as arrecadações. A equipe que preparou seu governo – anteriormente à posse – pôe a criação de uma escola superior como uma das metas de seu Plano Setorial de Educação, o que já foi prometido à população oficialmente em seu discurso de posse. Sem acalantar ilusões quanto a possíveis apoios em nível federal ou estadual, propunha-se o prefeito a criar uma faculdade municipal (MOREIRA DE SOUSA, 1993⁵³, p.23).

Após Aziz Okka Baquit ser nomeado prefeito pelo partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB)⁵⁴, este deu início aos trabalhos para a efetivação do que havia prometido: criar uma Instituição de Ensino superior no município.

Logo, o Prof. Luiz Oswaldo Sant'Iago Moreira de Sousa, foi convidado a assumir a Secretaria Municipal de Educação de Quixadá. Sua atuação possibilitou que os caminhos para a criação da primeira instituição superior do sertão central fossem trilhados.

O Professor criou uma comissão responsável por planejar e articular o processo de instalação da faculdade. Em 10 de maio de 1973 a Câmara Municipal estabelece a lei de criação da Faculdade Municipal de Filosofia em Quixadá. Com a lei, ficava determinado que os recursos para manter a faculdades fossem providos da prefeitura de Quixadá. Sobre este aspecto, o então secretário de educação, Prof. Luiz Oswaldo não concordava. Ele achava inexecutável à prefeitura, dispondo de recursos limitados, garantir verbas para a instituição de ensino superior, algo que podia resultar na precária oferta do ensino, ou por via das dúvidas,

⁵³ Apesar do trabalho de dissertação do prof. Luiz Oswaldo ter sido defendido, o mesmo não foi publicado. A cópia da dissertação que tivemos acesso foi dada pelo próprio professor, e nela não consta a data exata da publicação. Luiz Oswaldo nos informou que seu texto foi defendido no ano de 1993, por isto registramos esta data na citação.

⁵⁴ O MDB foi o partido político que abrigou os opositores do Regime Militar de 1964. Os que faziam parte do MDB eram ante o partido político da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) que foi criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política ao governo militar instituído a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964.

até no fechamento da instituição. Logo, compreendendo ser coerente as reivindicações do professor, a Câmara Municipal achou necessário aprovar a Lei nº 842/76, em 29 de setembro de 1976, que revogava a criação da Faculdade Municipal de Filosofia, criando a Faculdade Educacional do Sertão Central – FUNESC (COSTA, 2002). Sobre a criação da instituição, o autor Costa (2002, p. 267) afirma que,

Precisamente às 9 horas e 30 minutos do dia 13 de agosto de 1978, foi lançada a pedra fundamental da futura sede da Faculdade João XXIII de Filosofia e Ciências Humanas de Quixadá, criada e mantida pela Fundação Educacional do Sertão Central – FUNESC.

A respeito deste momento histórico para a comunidade quixadaense, vejamos abaixo o registro da foto tirada no momento do lançamento da obra da faculdade.

Figura 8: Lançamento da pedra fundamental da FECLESC



Fonte: Acervo da FECLESC.

Durante o processo de criação e construção da faculdade, a própria sociedade se mobilizou para efetivar sua criação. Sobre esta participação da população, destacamos a doação realizada por Joaquim Gomes da Silva (Quinzinho) de uma parte do terreno (mil metros quadrados) para a construção da faculdade.

O início da construção entusiasmou a comunidade que apoiava, contribuía e participava das promoções, visando angariar recursos para a continuidade dos trabalhos. Havia doações de material de construção, abatimento concedido pelo comércio nas aquisições feitas, rifas, bingos, jantares, chás e muitas outras promoções muito significativas, não apenas pela quantia arrecadada, mas pelo

incentivo, apoio e solidariedade ao grande empreendimento da FUNESC (COSTA, 2002, p. 270).

Como já explanado, existia na época uma carência de professores, daí a necessidade de criar uma instituição voltada para a formação desses profissionais. No entanto, segundo depoimento dado pelo Prof. Luiz Oswaldo, a preocupação não era apenas criar uma IES em Quixadá. Também foi necessário aumentar a quantidade de escolas na região para que fosse criada uma demanda futura de universitários e assim manter sempre o ciclo de renovação dos universitários. Dada a necessidade, a Secretaria de Educação de Quixadá, junto à comunidade, iniciou a criação de cinco (5) escolas de 1º grau nas vilas de Choró, Custódio, São João, São Luiz e Nova Vida. Para estas escolas foram contratadas 79 professoras que tinham a formação do Normal Pedagógico (COSTA, 2002).

Em 1976, tendo à frente o Prof. Luis Oswaldo, foi instituída a mantenedora, a Fundação Educacional do Sertão Central – FUNESC. Em 1983, o reitor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Pe. Luiz Moreira permitiu que ocorresse o primeiro vestibular da UECE-Quixadá. Conforme a resolução nº 36 de 18 de fevereiro 1983, assinada pelo reitor em Fortaleza-CE, “Art. 1º. Ficam criadas uma turma do curso de Pedagogia (Licenciatura Plena) e uma do curso de Ciências (Licenciatura Curta), com 40 (quarenta) vagas cada uma, na cidade de Quixadá” (UECE, 1983)⁵⁵.

Em 1980, o prédio da faculdade foi concluído, mas somente em 26 de abril de 1983, ocorreu a aula inaugural, com uma solenidade que contou com a presença do Governador Virgílio Távora e do Reitor da UECE, Pe. Luiz Moreira, o Prof. Luiz Oswaldo, autoridades estaduais e municipais e grande público quixadaense. A respeito deste momento histórico, vejamos abaixo o registro da foto tirada no momento da solenidade.

Figura 9: Momento da inauguração da sede da FECLESC



Fonte: Acervo da FECLESC

⁵⁵ O referido documento disponibilizado pela UECE/FECLESC encontra-se em anexo.

As referidas turmas foram vinculadas aos Centros de Estudos Sociais Aplicados e de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), para fins de ensino, pesquisa e extensão e coordenadas por professores designados pela Reitoria. Apenas em 1988, esses cursos foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, portaria ministerial nº 464/88 de 29 de agosto de 1988.

Em 07 de maio de 1990, conforme o art.1º da resolução nº 02/90, a Faculdade de Filosofia passa a fazer parte, como unidade integrante da UECE, sendo reconhecida agora, pelo nome de Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC).

Em 21 de março de 2000, os cursos de Física, Matemática, Química e Ciência Biológica (todos na modalidade de licenciatura) foram criados e reconhecidos pela resolução de nº 2229 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), substituindo o curso de Ciências curta. Em 2001 é instituído o curso de Letras conforme o decreto nº 26.280.

Atualmente a Faculdade conta com os seguintes cursos de graduação: Letras, Letras Inglês, Pedagogia, História, Biologia, Química, Matemática e Física, oferecendo no total de 8 (oito) cursos. A instituição, ao longo dos anos, vem proporcionando a formação para diversos universitários da mesorregião do sertão central de Quixadá.

Cabe ressaltar que ainda nos anos de 1990, a FECLESC, por meio da resolução nº 02/90, demonstrava interesse em implantar um curso de Enfermagem. No entanto, a ideia nunca saiu do papel. Em seus documentos, a instituição deixou claro que,

Sua meta prioritária, enquanto órgão do poder público do Estado do Ceará, é o aperfeiçoamento de suas ações visando o desenvolvimento sócio-cultural e educacional da Região do Sertão Central do Ceará e adjacências, visando a interiorização do desenvolvimento de nosso Estado (FECLESC, 1990).

Por meio dos seus cursos, a instituição vem promovendo a interiorização e possibilitando o desenvolvimento da nossa região.

Após observarmos alguns aspectos que fizeram parte da criação desta instituição, podemos adentrar na análise dos dados concedidos pela própria instituição e averiguarmos seu processo de expansão. Na tabela abaixo podemos observar a quantidade total de matrícula por curso, realizado pela FECLESC⁵⁶ entre os anos de 2001 a 2010:

⁵⁶ A secretaria da FECLESC não dispõe de um acompanhamento dos dados quantitativos dos alunos ingressantes e desistentes anualmente. Uma das dificuldades observadas para a realização desse trabalho é a falta de um programa computadorizado que possibilitasse gerenciar os dados anualmente. Atualmente existem anotações individuais anuais, sem um controle mais detalhado do número de alunos formados, desistentes ou mesmo irregulares (possíveis de jubilações).

Tabela 6: Número total de matrículas por curso e sexo entre os anos de 2001.2 a 2010.2 – FECLESC

ANO	PEDAGOGIA	CIENCIAS	HISTÓRIA	LETRAS LITERATURA	QUÍMICA	MATEMÁTICA	FÍSICA	BIOLOGIA	LETRAS INGLÊS	TOTAL
2001.2	139	246	221	163						769
2002.1	147	228	213	190						778
2002.2	125	210	240	182	25	24				806
2003.1	137	185	218	207	25	24				796
2003.2	114	166	246	195	57	58				836
2004.1	150	48 ⁵⁷	234	224	58	55				769
2004.2	124	110	264	203	83	89				873
2005.1	109	78	236	374	79	176	19	29		1.100
2005.2	120	77	273	379	114	203	19	28		1.194
2006.1	145	63	237	373	110	175	45	57		1.160
2006.2	123	45	257	L.Port 342	124	336	39	59	18 ⁵⁸	1.343
2007.1	133	32	225	390	116	324	54	85	-	1.359
2007.2	126	27	256	369	121	339	52	85	38	1.044
2008.1	160	20	231	298	101	297	80	120	60	1.367
2008.2	128	08	235	338	109	294	66	114	48	1.346
2009.1	158	08	216	238	103	233	93	136	75	1.260
2009.2	153	03	263	244	115	247	76	120	67	1.288
2010.1	180	02	234	255	97	221	77	135	79	1.280
2010.2	176	-	246	242	106	221	74	128	70	1.263

Fonte: Tabela nossa com dados fornecidos pela FECLESC (2016.1).

Os dados fornecem informações reveladoras, pois é possível averiguar a quantidade de matrícula realizada anualmente. Observa-se que durante os seis primeiros anos, 2001.2 a 2006.1, não foram oferecidos vagas em todos os cursos. Como já mencionado, os cursos foram sendo criados ao longo dos anos. Somente no período de 2006.2 podemos observar na íntegra as matrículas realizadas nos oito cursos oferecidas pela instituição.

Analisando a tabela 6, que trata do crescimento das matrículas por semestre da FECLESC, identificamos que no semestre 2001.2, a faculdade ainda contava com apenas seus quatros cursos iniciais (Pedagogia, Ciências, História e Letras Literatura). Durante o referido semestre, foram realizadas no total 769 matrículas. Deste total, a maior procura foi no curso de Ciências com 246 interessados (32%), segundo o curso de História 221 (29%), terceiro Letras Literatura 163 (21%) e em quarto lugar o curso de Pedagogia com 139 (18%) matrículas.

⁵⁷ Ano em que o curso de Ciências é extinto.

⁵⁸ No ano de 2006.2 ocorre a exclusão do curso de Letras Literatura e em seu lugar criam-se dois cursos: Letras Inglês e Letras Português, completando os oito cursos que a instituição oferta até hoje.

Assim, a instituição foi crescendo e criando novos cursos. No ano de 2004.1, o curso de Ciências entra em extinção. No ano de 2005.1 já havia sido criado os cursos de História, Química, Matemática, Física e Biologia. O curso de Letras Literatura, neste mesmo semestre, foi extinto e em seu lugar criaram dois cursos, Letras Português e Letras Inglês. A FECLESC, a partir do semestre 2006.2, passa a ofertar oito cursos de graduação em licenciatura.

Analisando a tabela 6, percebe-se que o quadro de matrículas da FECLESC passou por dois momentos distintos. No primeiro momento, entre os anos de 2001.2 a 2006.2 dá-se um acentuado crescimento do mesmo, ocorrendo uma pequena variação no semestre 2004.1 dada à extinção do curso de Ciências. Saltamos de 769 matrículas em 2001.2 para 1.160 no ano de 2006.1, representando um crescimento de 50,85%. Observamos que durante este período em Quixadá só existia duas IES, a FECLESC, voltada para a formação de professores e o Instituto Filosófico-Teológico (criado em 1999) voltado para a formação de seminaristas. Somente no ano de 2004 que o Instituto Filosófico se expandiu, passando a ofertar outros cursos superiores, acarretando a substituição deste pela criação da FCRS no referido ano. Até então, a população de Quixadá e regiões vizinhas, que não almejava estudar no Instituto Filosófico ou que não podia ter acesso a este tipo de educação como, por exemplo, as mulheres, buscavam na FECLESC a oportunidade de obter a formação superior, acarretando assim uma maior demanda nesta instituição, daí o motivo do acentuado crescimento das matrículas entre os anos de 2001.2 a 2006.1.

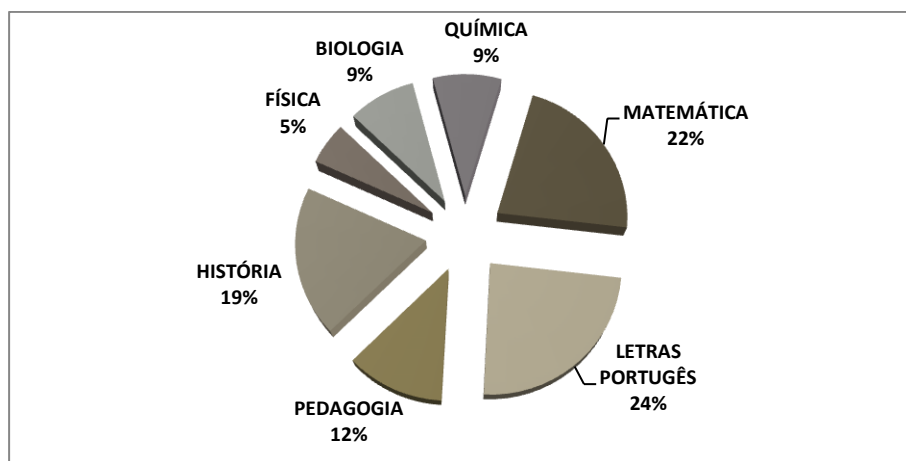
No segundo momento, entre os anos de 2006.2 a 2010.2 ocorrem oscilações nos valores das matrículas, ou seja, em um semestre ocorre um aumento, no outro uma redução. Neste período não ocorre uma estabilidade nas matrículas. Nota-se, pelos dados apresentados na tabela apresentada, que no ano de 2006.2 foram realizadas 1.343 matrículas, em 2008.1 ocorre um pequeno crescimento com um total de 1.367 matrículas, já no semestre 2008.2, ocorre uma pequena redução com um total de 1.346 inscrições. Assim, constatamos que entre um semestre e outro ocorrem estas pequenas variações. Ao final de 2010.2 foram 1.263 matriculados, ou seja, comparando o semestre 2006.2 (1.343 matrículas) com o período de 2010.2 (1.263), observamos que ocorre uma redução de 80 vagas.

Sobre esta oscilação das matrículas na FECLESC, observamos que o fato ocorre no período em que a educação superior de Quixadá vivenciava dois grandes momentos de expansão. O primeiro foi a ampliação das vagas e cursos na FCRS. Entre os anos de 2004 a 2010 a instituição passou a ampliar a sua oferta de vagas e cursos nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Humanas, Engenharia e Saúde. O segundo momento, foi a chegada de outras IES no município: a UFC (no ano de 2007) com oferta de curso na área da tecnologia

de informação e o IFCE (no ano de 2008) com cursos técnicos. Observou-se que, inicialmente, entre estas quatro IES foram adotados cursos superiores diferenciados, evitando a duplicação da oferta de um mesmo curso. Os jovens alunos que contavam apenas com os cursos e vagas disponíveis pela FECLESC, agora tinham outras opções de ordem pública e particular. Estes momentos de expansão da educação superior de Quixadá influenciaram para a diminuição da taxa de crescimento das matrículas na FECLESC.

Com intuito de observarmos quais os cursos que obtiveram maior demanda de matrícula na FECLESC, vejamos o gráfico abaixo, que trás os valores em porcentagem do total de matrícula realizada entre os anos de 2006.2⁵⁹ a 2010.2, período em que já existiam os oito cursos de graduação.

Gráfico 5 – Porcentagens de matrículas por cursos realizados entre os anos de 2006.2 a 2010.2 – FECLESC



Fonte: Gráfico elaborado com base nos dados fornecido pela FECLESC, 2016.1.

Observando o gráfico é possível averiguar que, entre os oito cursos ofertados, a maior demanda foi, em primeiro lugar, o curso de Letras Português com 24% (2.716 matrículas), em segundo lugar, Matemática com 22% (2.513 matrículas), terceiro História 19% (2.163 matrículas), quarto Pedagogia 12% (1.337 matrículas), em quinto lugar Biologia (982 matrículas) e Química (992 matrículas), ambos com 9% e Física 5% (611). O curso Letras inglês não aparece no gráfico por ter atingido valor menor que 5% (455 matrículas).

Sobre o quadro de professores, não foi possível a instituição informar a quantidade de professores nos anos de 2001 a 2010. No entanto, nos forneceu a quantidade de docentes durante o semestre 2016.1. Neste semestre, a instituição contou com 80 professores, 61

⁵⁹ A porcentagem foi calculada com base entre os anos de 2006.2 a 2010.2 por ser o período em que já haviam implementados os oitos cursos de graduação existentes atualmente.

efetivos e 19 substitutos. Entre os professores efetivos, 4 (5%) são Pós-Doutores, 38 Doutores (47,5%), 16 (20%) Mestres, 2 (2,5%) Especialistas e 1 (1,25%) Graduado.

Vejamos agora a tabela 7 que nos revela a quantidade de alunos graduados durante o período de 2001.2 a 2010.2.

Tabela 7: Quantidade de alunos graduados por cursos e semestre (2001.2 a 2010.2)

ANO	PEDAGOGIA	CIENCIAS	HISTÓRIA	LETRAS	QUÍMICA	MATEMÁTICA	BIOLOGIA	LETRAS INGLÊS	FÍSICA	SUB-TOTAL
2001.2	13	17	06	02	-	-	-	-	-	38
2002.1	20	16	15	09	-	-	-	-	-	60
2002.2	09	18	15	08	-	-	-	-	-	50
2003.1	09	06	11	19	-	-	-	-	-	45
2003.2	02	14*	06	08	-	-	-	-	-	30
2004.1	09	19	11	20	-	-	-	-	-	59
2004.2	06	16	04	12	-	-	-	-	-	38
2005.1	17	06	07	12	-	-	-	-	-	42
2005.2	-	15	11	03	-	-	-	-	-	29
2006.1	14	06	19	19	-	-	-	-	-	58
2006.2	02	06	11	10	-	-	-	-	-	32
2007.1	07	07	14	30	17	-	-	-	-	75
2007.2	01	03	04	14	01	02	-	-	-	25
2008.1	21	08	13	24	06	08	-	-	-	80
2008.2	01	-	11	03	01	01	14	-	02	33
2009.1	14	-	01	04	06	07	-	-	01	33
2009.2	02	-	07	22	04	10	06	-	01	49
2010.1	09	-	09	09	05	08	02	-	01	43
2010.2	10	-	07	12	05	02	01	02	03	42
TOTAL	861									

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela FECLESC no ano 2016.1

A tabela 7 indica a quantidade de alunos graduados por cursos e semestre. Inicialmente analisando a quantidade de alunos formados por semestre constatamos que a taxa mínima de alunos graduados na FECLESC ocorreu no ano de 2007.2 com 25 formandos e a taxa máxima ocorreu em 2008.1 com 80 graduados. No total, entre os anos de 2001.2 a 2010.2 foram 861 professores formados na FECLESC. Os cursos que obtiveram maior número de alunos formados foram Letras Português com 240 graduados, História com 208 e Pedagogia com 166 alunos graduados.

Na tentativa de garantir a formação dos seus alunos, a instituição vem ofertando bolsas de estudos. No entanto, não nos foram repassados pela instituição a quantidade de alunos bolsistas durante o período de nossa análise (2001 a 2010). Obtivemos a informação de que, no semestre 2016.1, a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PRAE) concedeu 150 bolsas

distribuídas entre os setores da administração, extensão, pesquisa, grupo de estudo e laboratórios. Os valores das bolsas variam de R\$ 400,00 a R\$ 440,00. A instituição também é a única a oferecer residência universitária que abriga 25 estudantes.

Atualmente, a FECLESC, em parceria com a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), é a única instituição da região a oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com a oferta de dois mestrados: o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), criado pela resolução nº 3385/2011-CEPE, de 16 de maio de 2011, e aprovado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 22 de outubro de 2012, que apresenta como área de concentração Educação, Escola e Movimentos Sociais e o Mestrado Interdisciplinar de História e Letras (MIHL), instituído em 2016.1. Existe ainda na FECLESC o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) de carácter profissional com área de concentração em Física na Educação Básica e Formação de Professores de Física em nível de Mestrado, criado no ano de 2014.

Aprofundando nossa análise observamos que hoje na FECLESC, acordos do tipo público-privado já fazem parte da sua oferta de cursos, já que foram e são oferecidos à comunidade cursos de Especialização com cobrança de mensalidades. Nos anos anteriores as especializações ofertadas foram em Gestão escolar, Sistemas Educacionais e Literatura e Formação do Leitor, com cobrança de 20 parcelas de R\$ 135,00, como destacado em anexo. É necessário informar que a instituição também já ofertou gratuitamente aos seus alunos e comunidade, o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Perspectivas e Abordagens em História, com carga horária de 360 horas, totalmente gratuito. No entanto, a partir de 2015 esta também passou a cobrar mensalidades.

Além dos cursos de Especialização, a instituição vem ofertando cursos semestralmente de Língua estrangeira em Inglês e Espanhol com cobrança de taxa no valor de R\$ 50,00 mensais e o cursinho pré-vestibular com a cobrança de R\$ 50,00, o que comprova que a FECLESC vem aderindo às parcerias público-privado (PPPs). No Brasil, as PPPs foram regulamentadas com a Lei nº 11.079/04, permitindo oficialmente a realização dos acordos entre empresas privadas e Governo. Para Santos e Silva (2015, p.188) “a principal receita dos defensores da ordem capitalista para tentar corrigir problemas gerados pela crise recai, infalivelmente, na reordenação das relações entre Estado e mercado”.

Assim como em muitas outras instituições, a FECLESC vem sendo posta a disposição do sistema privado agindo de forma a garantir as necessidades desse sistema, o que para nós representa um retrocesso e deveria ser totalmente combatido. A ação deveria ser em prol de um sistema público e totalmente gratuito e não proporcionar novos meios de

sobrevivência ao capitalismo, que a cada dia tem aprofundado suas estratégias de exploração, como foi retratado em nosso primeiro capítulo.

Apesar da existência destas PPPs no âmbito da FECLESC, a instituição considerada de pequeno porte, tem contribuído com o acesso ao ES, através das ofertas dos cursos de graduação e pós-graduação atendendo não só a população de Quixadá, como a de outras regiões. Como observado sua criação foi fruto da reivindicação e colaboração da própria comunidade quixadaense e ao longo dos anos ela vem ampliando as suas formas de ofertar educação. A ação que a instituição vem desempenhando para a formação de professores na região do sertão central é de extrema importância. Uma parte dos seus alunos, hoje, vem atuando nas redes municipais e estaduais, colaborando para o desenvolvimento regional da educação.

Vejamos no próximo tópico as informações acerca da segunda Instituição implementada nesse município: a Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS) que tem se destacado por oferecer diversos cursos de nível superior.

3.3.2 FCRS: Centro Diversificado de Ensino Superior

Entre os anos de 1996 a 1999, Dom Adélio Tomasin, até então Bispo diocesano de Quixadá, criou os cursos livres de Filosofia e Teologia em Quixadá, conhecido como Instituto Filosófico-Catequético⁶⁰. O objetivo era formar os seminaristas da região para atuarem em sua Diocese⁶¹. No ano de 2002, Dom Adélio consegue a aprovação da Portaria MEC nº 1.270, que instituiu a criação do Instituto Filosófico-Teológico Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão – IFTNSIRS, que passaria a ofertar, além dos dois cursos iniciais, outros cursos. Vejamos uma parte do texto sobre a criação da instituição, disposto no Decreto n 01/2002⁶²:

A Faculdade agora erigida tem como missão precípua a preparação de futuros presbíteros e demais agentes de pastoral para assumirem os ministérios eclesiais em seus diversos níveis, bem como aprofundar estudos nas ciências católica-filosófica-teológicas. Como também vislumbra a educação superior em suas diversas áreas, com a produção do conhecimento filosófico, científico e tecnológico integrados ao ensino, à pesquisa e à extensão, para a formação de recursos humanos qualificados e comprometidos com o exercício da cidadania (TOMASIN, 2002, p. 01).

⁶⁰ O Instituto Filosófico-Teológico foi criado pelo padre Dom Adélio Tomasin em meados dos anos de 1988 exclusivamente para formação dos seminaristas.

⁶¹ Aqueles que queriam ser seminaristas, cursar filosofia e teologia, eram enviados para outras dioceses.

⁶² O Decreto foi disponibilizado no trabalho de Dissertação de Abrantes, Renato Moreira. A Cruz e o Diploma: A Igreja Católica e a Educação em Quixadá nos Séculos XX e XXI, Publicado no ano de 2016, pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE), disponível neste trabalho em anexo.

Observa-se no discurso apresentado por Dom Adélio Tomasin, para a criação da instituição, que suas pretensões já não eram mais só religiosa. Este já passava a preocupar-se com o âmbito educacional.

Sobre a construção do ambiente físico da instituição, Abrantes (2015, p. 110) destaca que:

Para a construção do espaço físico, considerando que a Diocese era pobre e não disponha de nenhum recurso financeiro, acorreram, em auxílio de Dom Adélio, a seu pedido, instituições e pessoas, no Brasil e na Itália, que, solidárias à iniciativa, colocavam-se à disposição, com suas economias, para ajudar a implantar, no interior do Ceará, os primeiros Cursos.

Apesar das dificuldades, a nova instituição de ensino superior de Quixadá foi sendo construída. Anos depois, Dom Adélio percebendo a necessidade de expandir para além da formação dos jovens seminaristas, com ofertas de outros cursos superiores para a comunidade e regiões circunvizinhas, buscou a ampliação do Instituto Filosófico Teológico Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão (IFTNSIRS), acarretando em 2010 na criação da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS) por meio da portaria nº 453 MEC.

Figura 10: antiga portaria da FCRS



Fonte: Jornal Diário do Nordeste, 2012.

A FCRS, de caráter privado sem fins lucrativos, tem como mantenedora a Associação Educacional e Cultura de Quixadá (associação privada) (FCRS, 2016).

A instituição tem se destacado pela oferta de cursos variados. Atualmente a Instituição oferece 19 cursos de graduação (15 bacharelados, 2 licenciatura e 2 tecnológicos). Oferecem também, 16 cursos de pós-graduação presenciais e 1 na modalidade de educação à

distância. Na tabela 8, abaixo, podemos observar os cursos e a data de criação de cada graduação presencial.

Tabela 8: Oferta de graduações presenciais da FCRS

CURSO	GRAU	VAGAS ANUAIS	INÍCIO DE FUNCIONAMENTO
Teologia	Bacharelado	30	25/04/2002
Administração	Bacharelado	200	12/01/2004
Ciências Contábeis	Bacharelado	200	12/01/2004
Enfermagem	Bacharelado	80	12/01/2004
Filosofia	Bacharelado	60	12/01/2004
Farmácia	Bacharelado	60	07/04/2004
Fisioterapia	Bacharelado	100	07/04/2004
Direito	Bacharelado	80	27/01/2005
Biomedicina	Bacharelado	100	14/01/2005
Educação Física	Licenciatura	100	14/11/2005
Psicologia	Bacharelado	88	18/02/2005
Odontologia	Bacharelado	80	20/01/2006
Sistemas da Informação	Bacharelado	200	26/06/2007
Engenharia de Produção	Bacharelado	90	17/07/2009
Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado	100	09/02/2010
Educação Física	Bacharelado	100	30/07/2014
Sistemas para Internet	Tecnológico	100	13/01/2015
Design Gráfico	Gráfico Tecnológico	100	13/01/2015
Filosofia	Licenciatura	100	13/01/2015

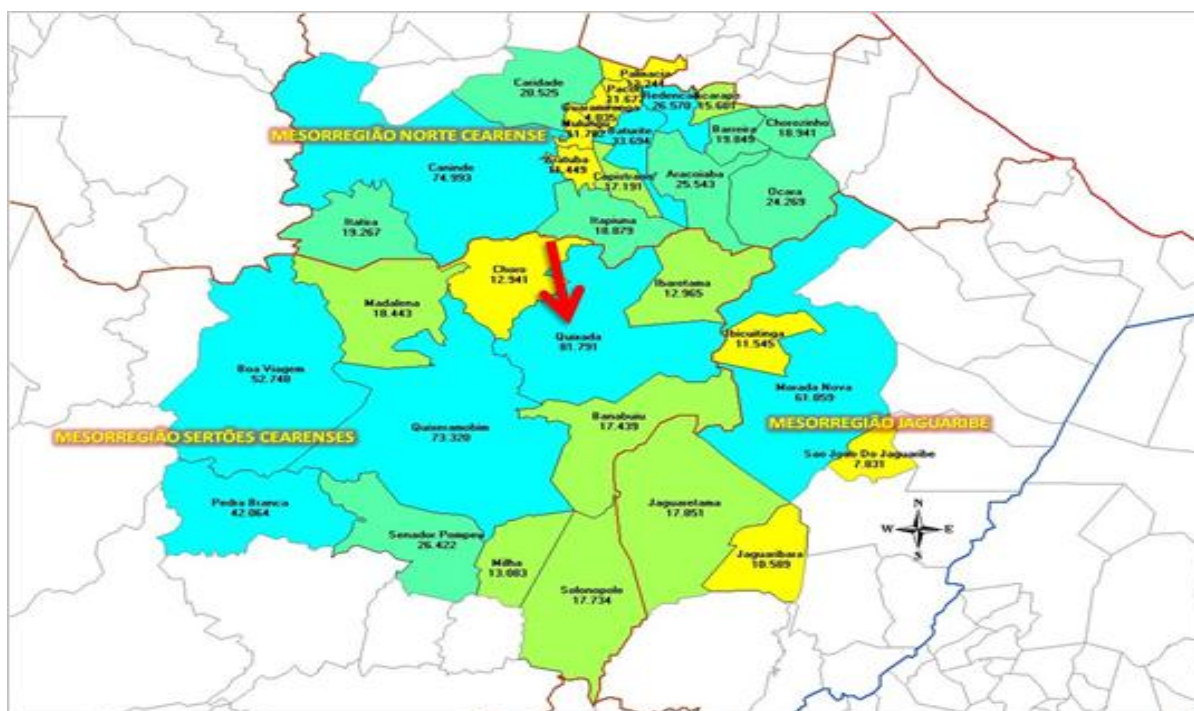
Fonte: Tabela nossa criada com base nas informações disponíveis em: <<http://www.emec.mec.gov.br>>. Acessado em 10 de 12 de 2016.

Observa-se que a instituição ampliou seus cursos de graduação entre os anos de 2004 a 2015. No ano de 2004, foram aprovados seis (06) cursos. No ano subsequente mais quatro (04). Assim, a instituição chegou a atingir em 2015 seus 19 cursos de nível superior. Sobre a quantidade de vagas ofertadas em cada graduação, observa-se que, dependendo do curso, anualmente são ofertadas entre 30 a 200 vagas.

Sobre o quadro de professores, a instituição não repassou a quantidade de docentes no período de 2001 a 2010. Informou que durante o semestre 2016.1 tinham um total de 206 professores. Desse total, 26 (13%) possuíam o título de Doutorado, 107 (52%) com título de Mestres e 73 (35%) com pós-graduação completa (FCRS, 2016).

A instituição, assim como a FECLESC, vem atendendo alunos de diversas regiões. Vejamos um mapa disponibilizado pela instituição em que ela destaca graficamente a sua área de influência em um raio de 150 quilômetros.

Figura 11: Região de influência da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS) em um raio de 150 km



Fonte: FCRS, 2016 *apud* Índice de Potencial de Consumo (IPC) Mapas 2011.

Conforme observado na figura, a região de abrangência engloba, além de Quixadá, os Municípios de Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Banabuiú, Barreira, Baturité, Boa Viagem, Canindé, Capistrano, Caridade, Choró, Chorozinho, Guaramiranga, Ibaratama, Ibicuitinga, Itapiúna, Itatira, Jaguaratama, Jaguaribara, Madalena, Milhã, Morada Nova, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia, Pedra Branca, Quixeramobim, Redenção, São João do Jaguaribe, Senador Pompeu e Solonópole. Além desses municípios, a figura nos mostra que a instituição atende em parte as mesorregiões de Jaguaribe e Sertões Cearenses. (FCRS, 2016).

Quanto ao número de alunos matriculados nesta instituição, vejamos a tabela abaixo:

Tabela 9: Quantidade de alunos matriculados por ano durante o período de 2004 a 2010

QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS POR ANO								
Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2016.1
Matrícula	362	746	1.167	1.629	1.856	2.083	1.969	*

Fonte: Dados fornecidos pela FCRS.

*A FCRS informou que no semestre 2016.1 a quantidade de matrículas é superior a três mil (3.000) matrículas.

Os dados nos revela um crescimento constante entre os anos de 2004 à 2009. Em 2004 foram realizadas 362 matrículas e em 2009 o total atingido foi de 2.083 matrículas, tendo um crescimento de 1.721 (21%).

Ainda analisando a tabela, contrapondo os valores adquiridos no ano de 2009 (2.083) com o ano de 2010 (1.969), observamos que ocorreu uma retração das matrículas entre um ano e outro, sendo 114 matrículas a menos (5,47%). Para o ano de 2016 a instituição não informou os valores exatos, mas afirmou que as matrículas no semestre 2016.1 foram superiores a três mil (3.000) inscritos.

Sobre o quadro de professores, a instituição informou que, no semestre 2016.1, contava com 206 docentes, sendo 1 Pós-doutor, 24 Doutores, 103 Mestres e 78 Especialistas.

Observa-se que inúmeros jovens têm buscado a instituição para cursar o ensino superior, seja por meio de bolsa de estudo, financiamento ou pagamento. Referente à quantidade de alunos beneficiados com FIES, PROUNI e bolsas de estudo, a tabela 10 nos apresenta algumas informações.

Tabela 10: Quantidade de alunos beneficiados com FIES, PROUNI e bolsas de estudos nos anos 2010 e 2016.1 - FCRS

FCRS	ANO/ QUANTIDADE DE ALUNOS	
	ANO	
	2010	2016.1
FIES	86	3.813
PROUNI	17	234
BOLSA SOCIAL	213	463

Fonte: tabela nossa, conforme os dados disponibilizados pela FCRS (2016.1).

De acordo com os dados fornecidos pela FCRS, foi no ano de 2010, que a instituição aderiu ao PROUNI. Como já mencionado, o PROUNI foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado em 2005 pela lei nº 11. 096. Em 2010 foram apenas 17 matrículas beneficiadas com este programa, já no ano de 2016.1 o total foi de 234 favorecidos.

A quantidade de alunos favorecidos com Bolsas Sociais em 2010 foi de 213 matrículas. Em 2016.1 foram concedidas 463 bolsas⁶³. Segundo a FCRS (2016) o programa interno de Bolsa Social, visa oferecer cursos de nível superior gratuito para alunos carentes.

Sobre a quantidade de alunos que realizaram matrículas utilizando-se do programa do Ministério da Educação, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), observamos que durante o ano de 2010 foram realizadas 1.969 matrículas. Deste total, 86 foram financiadas pelo FIES. Isso representava menos de 5% do total de matrículas com financiamento. Já no decorrer dos anos, até chegar ao ano de 2016.1, o número de contratos realizados obteve um

⁶³ A instituição possui seu sistema próprio de concessão de bolsas de estudos (100% ou 50%), para alunos considerados de baixa renda.

aumento expressivo. No ano de 2010 foram realizadas 86 matrículas via FIES, já em 2016.1 observamos um expressivo aumento com um total de 3.813 contratos. Sedo assim, podemos considerar que a expansão da FCRS é movida pelo grande volume de contratos estabelecidos via FIES. Os dados analisados sobre a quantidade de alunos patrocinados com o FIES revelam a expressiva quantidade de negócios realizados envolvendo o setor privado e Governo.

Sobre a quantidade de alunos graduados, Abrantes (2016) nos revela esta informação, vejamos os dados abaixo.

Tabela 11: Quantidade de alunos graduados por curso entre os anos de 2004 a 2015.2 - FCRS

CURSOS	Administração	Arquitetura e Urbanismo	Biomedicina	Ciências Contábeis	Direito	Educação Física (Licenciatura)	Enfermagem	Farmácia	Filosofia (Bacharelado)	Fisioterapia	Odontologia	Psicologia	Sistema de Informação	Teologia
Matrículas	177	11	21	143	300	89	441	215	78	241	309	202	57	34

Fonte: Tabela criada com base nos dados disponíveis por Abrantes (2016, p. 116).

Observa-se que os cursos de Enfermagem (441 egressos), Odontologia (309 egressos), Direito (300 egressos) e Fisioterapia (241 Fisioterapia) foram os que mais obtiveram alunos graduados. Entre os anos de 2004 a 2015.2 foram graduados 2.318 alunos.

Após observarmos os dados referentes à FCRS, vejamos agora o próximo subtópico que nos revela algumas informações sobre o polo da Universidade Federal do Ceará - Quixadá.

3.3.3 UFC-QUIXADÁ: Polo de Tecnologia da Informação no Sertão Central

O campus da UFC-Quixadá é parte orgânica da Universidade Federal do Ceará (UFC). Cabe destacar que a UFC foi criada pela Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954 e instalada em 25 de junho de 1955, em Fortaleza. “No início, sob a direção de seu fundador, Prof. Antônio Martins Filho, era constituída pela Escola de Agronomia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia” (UFC, 2015).

Atualmente a Universidade é composta de sete campi, sendo eles Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu, todos localizados no município de

Fortaleza (sede da UFC), além do Campus de Sobral, Campus de Crateús, Campus de Russas e Campus de Quixadá.

A UFC campus Quixadá faz parte do Projeto Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Governo Federal que visa à ampliação das instituições federais de ensino a fim de promover o acesso e a permanência na educação superior (MEC/REUNI, 2016).

A UFC - Quixadá foi inaugurada no dia 17 de setembro de 2007, conforme o Art. 2 do Decreto nº 6.303/07. Inicialmente ofereceu apenas um curso, Bacharelado em Sistema de Informação. Atualmente, oferece os cursos de Sistemas de Informação, Redes de Computadores, Engenharia de Software, Ciência da Computação, Design Digital e Engenharia da Computação, todos na modalidade presencial.

O ingresso nos cursos se dá mediante prova do ENEM e Sistema de Seleção Unificada (SISU). O curso oferta 50 vagas anuais, com ingresso no primeiro semestre de cada ano (UFC, 2015). Vejamos a tabela abaixo sobre a quantidade de alunos matriculados entre os anos de 2007 a 2010 e 2016.1.

Tabela 12: Quantidade de alunos matriculados por ano e curso- UFC

IES EM QUIXADÁ - UFC	ANO	CURSOS					
		Sistemas de Informação	Redes de Computadores	Engenharia de Software	Ciência da Computação	Design Digital	Engenharia da Computação
QUANTIDADE E DE ALUNOS MATRICULA DOS POR ANO	2007	40	-	-	-	-	-
	2008	71	-	-	-	-	-
	2009	89	-	-	-	-	-
	2010	124	30	35	-	-	-
	2016.1	166	129	171	102	87	80

Fonte: tabela nossa, conforme os dados disponibilizados pela UFC-Quixadá (2016.1).

Durante três anos, em 2007, 2008 e 2009 a instituição ofertou apenas um curso de graduação presencial, o curso de Sistema de Informação. No primeiro ano, 2007, foram realizadas 40 matrículas. Em 2008 foram 71 e no ano de 2009 contou com 89 matrículas.

No ano de 2010 a instituição ampliou seus cursos. Foram criadas as graduações em Redes de Computadores e Engenharia de Software aumentando a quantidade de matriculados. Somadas as matrículas dos três cursos de graduação, foram 189 registros em 2010. Em 2016.1 foram criados mais três cursos Ciência da Computação, Design Digital e Engenharia da Computação. Com estes cursos, a instituição passa a ofertar seis (06) cursos de graduação presencial. Vejamos a tabela 13. Nela, podemos observar a Portaria de criação e reconhecimento dos cursos de graduação da instituição.

Tabela 13: Graduações presenciais e suas portarias de criação e reconhecimento da UFC-Quixadá

CURSO	DURAÇÃO TURNO	GRAU / MODALI- DADE	VAGAS ANUAIS	ALUNATO ESTIMADO	PORTARIA DE CRIAÇÃO	PORTARIA DE RECONHE- CIMENTO	NOTA ENADE	CONCEITO DO CURSO
Sistemas de Informação	3008 h/ 4 anos Diurno	Presencial/ Bacharelado	50	50	Res CONSUNI/U FC nº 17 de 20/07/07	Port. DIREG/MEC nº 38 de 14/02/2013	5	4
Engenharia de Software	3072 h/ 4 anos Diurno	Presencial/ Bacharelado	50	50	Res CONSUNI/U FC nº 28 de 24/07/09	Port. DIREG/MEC nº 517 de 15/10/13	***	4
Redes de Computadores	2176 h/ 3 anos Noturno	Presencial/ Tecnólogo	50	50	Res CONSUNI/U FC nº 19 de 24/07/09	Port. DIREG/MEC nº 38 de 14/12/13	***	4
Ciência da Computação	3200 h/ 4 anos Diurno	Presencial/ Bacharelado	50	50	Res CONSUNI/U FC nº 21 de 19/11/12	***	***	***
Engenharia de Computação	3392 h/ 5 anos Diurno	Presencial/ Bacharelado	50	50	Res. CONSUNI/U FC nº 19 de 22/06/2014	***	***	***
Design Digital	3008 h/ 4 anos Diurno	Presencial/ Bacharelado	50	50	Res. CONSUNI/U FC nº 18 de 22/06/2014	***	***	***
TOTAL			300	50	***	***	***	***

Fonte: disponível em: < <http://www.quixada.ufc.br/>>. Acessado em: 19/12/2016.

Com a oferta dos seis cursos superiores de graduação presencial, foram realizadas 735 matrículas no semestre 2016.1. É necessário destacar que são cinco (5) cursos de bacharelado e um tecnólogo.

Sobre o quadro de professores que lecionam na instituição, no semestre 2016.1, o campus contou com 42 professores, sendo 9 Doutores, 32 Mestres e 1 Especialista.

A instituição oferece programas de assistência estudantil por meio de bolsas auxílios, tais como Bolsa Extensão, Iniciação Acadêmica, Aprendizagem Cooperativa e Iniciação à Docência. Os alunos ainda contam com a oferta do Restaurante Universitário (RU), que serve refeição, almoço e jantar com um valor abaixo da média. É plausível informar que das três IES públicas de Quixadá, somente esta instituição disponibiliza este serviço para seus alunos e funcionários. Sobre a quantidade de alunos bolsistas nesta instituição, vejamos os dados fornecidos pela UFC - Quixadá.

Tabela 14: Quantidade de alunos bolsistas - UFC

Bolsas e Auxílios	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
PET-SI	4	8	12	12	12	12	12
PET – Conexões	0	0	0	6	10	10	12
Iniciação Acadêmica	2	5	8	13	16	24	35
Auxílio Moradia	0	0	18	24	30	36	74
Iniciação à Docência	0	1	6	14	18	18	16
Monitoria de Projetos	0	2	5	10	8	6	16
Informática	0	2	2	3	6	6	6
Aprendizagem Cooperativa	0	0	5	5	5	5	10
Extensão	0	0	7	1	11	15	16
PIBIC-FUNCAP	0	0	3	4	4	6	4
Jovens Talentos	0	0	0	0	0	3	2
Ciência sem Fronteiras	0	0	0	0	2	7	12
Cultura Artística	0	0	0	0	0	0	1
Total de Bolsas	6	18	66	92	122	148	216
Total de Alunos Ativos	76	103	197	322	405	475	479
% de alunos com bolsas	7,9%	17,5%	33,5%	28,6%	30,0%	31,2%	45,1%

Fonte: <http://www.quixada.ufc.br/bolsas-e-auxilios>.

Na tabela é possível observar que a instituição vem ofertando aos seus alunos bolsas de estudos e auxílio. Até o ano de 2014 eram no total 13 programas de apoio aos estudantes. Sobre esta quantidade de alunos bolsistas na UFC-Quixadá os dados da tabela revelam que no em 2008 eram apenas seis (06) alunos bolsistas e em 2010, após a criação dos seis (06) cursos de graduações, a quantidade atingiu 66 alunos com bolsas e auxílios. Em 2014, foram 216 alunos beneficiados. Observa-se que nesta instituição a quantidade de bolsas e auxílios aumentou gradativamente ano a ano. Entre os programas ofertados, o auxílio moradia foi a que mais foi fornecido aos universitários. Segundo a UFC,

o Programa Auxílio Moradia tem por objetivo viabilizar a permanência de estudantes matriculados nos Cursos de Graduação dos Campi da Universidade Federal do Ceará (UFC) em Sobral, Cariri e Quixadá, em comprovada situação de vulnerabilidade econômica, assegurando-lhes auxílio institucional para complementação de despesas com moradia e alimentação durante todo o período do curso ou enquanto persistir a mesma situação (UFC, 2016, p. 1).

O valor do auxílio moradia concedido pela UFC aos Universitários não residentes em Quixadá é de R\$ 400,00 mensais. Entre as IES de Quixadá, a UFC é a única instituição a fornecer este tipo de benefício aos universitários. Este programa tem colaborado para que muitos alunos não residentes fixos de Quixadá não desistam de cursar o ensino superior. Sobre a quantidade de alunos Graduados na UFC, vejamos a tabela a seguir.

Tabela 15: Quantidade de alunos graduados por ano e curso - UFC

IES EM QUIXADÁ - UFC	ANO	CURSOS					
		Sistemas de Informação	Redes de Computadores	Engenharia de Software	Ciência da Computação	Design Digital	Engenharia da Computação
QUANTIDADE DE ALUNOS GRADUADOS POR ANO	2010	-	-	-	-	-	-
	2011	4	-	-	-	-	-
	2012	20	2	-	-	-	-
	2013	17	5	6	-	-	-
	2014	22	7	10	-	-	-
	2015	15	9	22	-	-	-
	2016.1	5	5	6	-	-	-

Fonte: Tabela nossa criada com os dados fornecidos pela UFC-Quixadá.

Os dados expostos nos revelam que as primeiras graduações no campus UFC-Quixadá ocorreram no ano de 2011. Neste referido ano, só foram formados 4 alunos. Entre os anos de 2011 a 2016.1, foram no total 83 alunos no curso de Sistemas de Informação, 28 graduados em Redes de Computadores e 44 formandos em Engenharia de Software. No total foram formados 155 graduados. Ressalvamos que ainda não foram formados alunos nos cursos de Ciências da Computação, Design Digital e Engenharia da computação, como já destacados são cursos novos criados entre os anos de 2012 a 2014.

Em conversa informal com dois alunos graduados obtivemos a informação de que grande parte dos alunos formados estão trabalhando em empresas na região de Fortaleza e São Paulo. São poucos os alunos que permaneceram na mesorregião de Quixadá. Questionamos junto à coordenação da UFC-Quixadá sobre este fato. A mesma informou que as graduações foram criadas com base no estudo da carência de profissionais da região, ou seja, o estudo realizado observou que nesta região existia uma carência de profissionais na área da informática, daí o motivo da UFC-Quixadá ser um campus voltado para a formação da Tecnologia da Informação.

Com intuito de divulgar os trabalhos realizados e atrair novos estudantes, desde 2011 a UFC-Quixadá vem promovendo encontros universitários. Os encontros acontecem anualmente e tem como “objetivo principal divulgar as atividades de pesquisa, extensão e desenvolvimento de ferramentas realizadas pelos alunos e professores do Campus”, bem como proporcionar a “integração com demais Instituições de Ensino Superior e de pesquisa da região que atuam nas diversas áreas de conhecimento” (UFC/QUIXADÁ, 2015). Assim, o campus UFC-Quixadá tem se tornado uma referência na região na oferta de educação Tecnologia da Informação.

3.3.4 IFCE: Entre Formação Técnica e Licenciatura

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus de Quixadá (IFCE-Quixadá), atualmente possui 29 campi, com um total de 25.606 matriculados (IFCE, 2016).

O IFCE – Quixadá é parte da segunda fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica promovida pelo Governo Federal. O IFCE – Quixadá, mediante portaria nº 688 do Ministério da Educação (MEC) de 2007, iniciou suas atividades somente no dia 10 de junho de 2008. Na direção geral da instituição temos o professor Helder Caldas.

Figura 11: Nova fachada do IFCE - Quixadá



Fonte: Arquivo do IFCE.

O Instituto aponta como visão “tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de Ciência e Tecnologia”. Sua missão é “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética” (IFCE/QUIXADÁ, 2015, p.2).

O Instituto disponibiliza cursos de nível superior presencial (graduação tecnológica, bacharelado e licenciatura) e à distância por meio do programa Profucionário⁶⁴. Também oferece cursos de ensino técnico nas modalidades integrada, concomitante e subsequente. No início, o IFCE-Quixadá ofertou 9 cursos, são eles: Técnicos: Edificações, Química, Guia de Turismo e Controle Ambiental; Técnicos Integrados: Edificações e Química; Ensino Superior:

⁶⁴ O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais de nível técnico da Educação Básica dos Sistemas Públicos de Ensino – Portaria Ministerial nº 25/2007 (IFCE-QUIXADÁ, 2017).

Licenciatura em Química, Tecnologia em Agronegócio e Engenharia Ambiental. Além disso, são desenvolvidas atividades de pesquisa e extensão.

São oferecidos, na modalidade técnica, os cursos de Edificações (Concomitante); Edificações (Integrado); Química (Concomitante); Química (Integrado) e Meio Ambiente (Concomitante). Na modalidade superior presencial são oferecidos Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária; Bacharelado em Engenharia de Produção Civil; Licenciatura em Química e Tecnologia em Agronegócio.

A forma de ingresso dos alunos para os cursos técnicos, tanto na modalidade presencial como à distância, é por meio dos exames de seleção. Para os cursos superiores, a seleção se dá pelo Sistema Único de Seleção (SISU)⁶⁵.

Tabela 16: Graduações presenciais e suas portarias de criação e reconhecimento do IFCE-Quixadá

CURSO	GRAU	LEIS E DECRETOS DE CRIAÇÃO DO CURSO
Guia de Turismo	Tecnólogo	2007 – curso extinto
Edificações	Técnico	2007 – curso extinto
Química	Técnico	2007 – curso extinto
Química	Licenciatura	Decreto nº 6.303 12/12/2007
Agronegócio	Técnico	Lei nº 11.892 de 29/12/2008
Engenharia de Produção Civil	Bacharelado	Resolução nº 19, processo nº 23258.014687.2015-39, de 04/2015.
Geografia	Geografia	Não informado – Curso novo criado 2016

Fonte: dados fornecidos pela instituição.

Conforme as informações recebidas pela instituição, os primeiros cursos foram criados nos anos de 2007 a 2008, sendo eles Guia de Turismo, Edificação e Técnico e Superior em Química.

Ressalvamos que o fato da nossa pesquisa focar o ensino superior de Quixadá, nos leva a apresentar, neste momento, apenas os dados referentes aos cursos de nível superior. Não apresentaremos as informações sobre a base técnica nas modalidades integrada ao ensino médio.

Acerca dos dados que compõem esta instituição, é necessário esclarecermos que por várias vezes entramos em contato com a instituição por meio de visitas, entrega de ofícios, e-mails, a fim de obtermos o máximo de informações possíveis para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, não nos foram disponibilizadas todas as informações. A quantidade de

⁶⁵ Criado pelo Governo Federal, pela Lei nº 12.711, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), onde instituições públicas de ensino superior disponibilizam vagas para cursos de graduação a estudantes que realizaram as provas da última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (MEC, 2016).

professores que lecionam no IFCE – Quixadá, nos cursos de graduação superior foi uma das informações não obtidas.

A respeito da quantidade de alunos matriculados entre os anos de 2007 a 2010 nos cursos superiores, vejamos os dados fornecidos abaixo.

Tabela 17: Quantidade de matrículas por ano e curso no IFCE- Quixadá

Anos	CURSOS DA BASE TECNICA					CURSOS DA BASE SUPERIOR				
	Téc. Turismo	Téc. Edificações	Téc. Química	Tec. em controle Ambiente	Tec. em Meio Ambiente	Tecnólogo em Agronegócio	Engenharia Ambiental e Sanitária	Licenciatura em Química	Licenciatura em Geografia	Total de matrículas por ano
2007.1	30 conc.	30 conc.	-	-	-	-	-	-	-	60
2007.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2008.1	28 conc.	30 conc.	-	-	-	-	-	-	-	58
2008.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009.1	28 conc.	30 conc.	30 conc.	-	-	30	-	25	-	118
2009.2	-	-	60 conc.	-	-	61	-	55	-	221
2010.1	29 conc.	30 conc.	53conc.	-	-	58	-	50	-	170
2010.2	-	30 conc.	47conc.	-	-	49	30	43	-	126
2011.1	60 conc.	58 conc 40 integ.	62 conc. 15 integ.	30 conc.	-	77	30	67	-	287 55
2011.2	44 conc.	83 conc 40 integ.	76 conc. 15 integ.	57 conc.	-	88	55	88	-	348 55
2012.1	31 conc.	76 conc. 73 integ.	55 conc. 54 integ.	44 conc.	-	102	83	96	-	308 127
2012.2	16 conc.	66 conc 63 integ.	41 conc. 50 integ.	38 conc.	48 conc.	90	109	101	-	299 113
2013.1	05 conc.	78 conc. 57 integ.	65 conc. 47 integ.	25 conc.	40 conc.	103	121	107	-	316 104
2013.2	-	60 conc. 96 integ.	38 conc. 82 integ.	12 conc.	71 conc.	111	138	103	-	292 178
2014.1	-	67 conc. 110 integ.	62 conc. 100 integ.	09 conc.	40 conc.	78	150	119	-	256 210
2014.2	-	61 conc. 141 integ.	48 conc. 129 integ.	01 conc.	27 conc.	69	165	127	-	206 270
2015.1	-	87 conc. 115 integ.	57 conc. 114 integ.	-	33 conc.	44	171	126	-	221 229
2015.2	-	114 conc. 100 integ.	69 conc. 100 integ.	-	33 conc.	29	187	134	-	245 100
2016.1	-	85 conc. 80 integ. 43 subs.	48 conc. 70 integ. 44 subs.	-	71 conc.	19	198	140	42	223 150 87

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo IFCE.

Observa-se na tabela que o IFCE oferta os cursos de nível técnico (integrados e concomitantes) e superior (Tecnólogo, Licenciatura e Bacharelado). Sobre os cursos de nível superior, constatamos que no ano de 2009.1 foram criados os cursos de licenciatura em Química com 25 matrículas e o Tecnólogo em Agronegócio com 30 matrículas iniciais. Ao total foram 55 matrículas de nível superior.

No ano de 2010.2, a oferta de cursos se expandiu. Além dos dois primeiros cursos (Licenciatura em Química e Tecnólogo em Agronegócio) criou-se a oferta do curso de bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária, com 30 matrículas iniciais. Neste ano, foram 122 matriculados ao total. Cabe ressaltar que em 2016.1, o curso Tecnólogo em Agronegócio é extinto e surge o curso de Geografia. Observa-se que entre os anos de 2009.1 a 2016.1, o crescimento das matrículas é gradativo, com exceção do curso Tecnólogo em Agronegócio que entre os anos de 2015.2 a 2016.1 foi sendo extinto. Advertimos que a forma

de ingresso nos cursos de nível superior nesta instituição é realizada pelo SISU⁶⁶, transferência ou ingresso de graduados.

Sobre a quantidade de alunos bolsistas vejamos os dados abaixo.

Tabela 18: Quantidade de alunos beneficiados com bolsas de estudos no ano de 2016.1 - IFCE

IFCE	ANO/ QUANTIDADE DE ALUNOS
ANO	2016.1
PIBIC	17
PIBID	18
CNPQ	15
PESQUISA e EXTENSÃO	22

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo IFCE-Quixadá.

Conforme os dados expostos na tabela, o IFCE vem aderindo a distintos programas de bolsas de estudos a fim de garantir a permanência dos alunos na graduação. Entre os cinco (5) programas ofertados pela instituição, destacam-se os de pesquisa e extensão com 22 bolsas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma ação conjunta do MEC e da CAPES voltada para os alunos das licenciaturas e executado pelo IFCE em parceria com as escolas públicas. A Bolsa Permanência é um Programa criado pelo Governo Federal tendo como finalidade colaborar para a permanência e a diplomação dos graduandos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os contemplados recebem uma bolsa no valor de R\$400,00, com exceção dos estudantes quilombolas e indígenas cujo valor é de R\$900,00 (IFCE, 2016).

Esclarecemos que não foi possível expor maiores informações sobre a instituição, justamente por não dispormos dos dados.

3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ressalvamos que nosso estudo, inicialmente, partiu de uma análise bibliográfica e documental a fim de compreender como a educação, especificamente a superior, está sendo tratada diante do modelo socioeconômico adotado por nós, o capitalista. Em seguida, destacamos a trajetória da educação superior, bem como o movimento de expansão e precarização. Neste sentido foram construídos os capítulos I e II.

⁶⁶ Criado no ano de 2010, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nossa pesquisa também foi subsidiada por uma pesquisa de campo, a fim de coletar dados junto às quatro IES de Quixadá. A escolha das instituições se deu por alguns fatores: duas das instituições analisadas fazem parte do REUNI, que é uma das ações integradas ao PNE (2001 a 2010), a UFC e o IFCE; a FECLESC, por ter sido a primeira IES da mesorregião, e a FCRS, por ser a entidade de ensino superior com maior destaque na oferta de cursos e matrículas. Embora duas das instituições analisadas não fazer parte do PNE (FECLESC e FCRS) e não terem sofrido nenhuma reestruturação legal para atender qualquer objetivo deste, mesmo implicitamente atendendo, acreditamos que os fatores destacados acima as tornassem relevantes para que realizássemos a análise dos seus dados. Em síntese, ao propormos falar sobre o panorama da expansão do ES em Quixadá no âmbito do PNE (2001-2010), não poderíamos deixar de analisar estas quatro instituições que obtiveram maior destaque durante a vigência do referido plano.

A pesquisa de campo iniciou-se mais precisamente no início do semestre de 2016. Durante todo este ano, foram realizadas visitas às instituições em destaque, com o objetivo de coletar os dados referentes à quantidade de matrículas, cursos e graduados.

Desde logo, cabe ressaltar a grande dificuldade em realizarmos a coleta de dados para a pesquisa. Durante todo o ano de 2016 entramos em contato com os representantes da instituição por meio da entrega de ofícios, e-mails, visitas não oficializadas, a fim de obtermos os dados para a pesquisa e em todas elas encontramos dificuldade de acesso às informações. Foram várias as justificas recebidas, seja por falta do sistema digitalizado, por mudanças no setor administrativo ou mesmo por que a instituição ainda não realizou este tipo de levantamento.

Entendemos que os dados referentes à quantidade de matrículas, graduados, quadro de professores, entre outras informações, deveriam ser disponibilizadas para qualquer cidadão que queira se informar ou analisá-los. Sobre esta disponibilidade do acesso às informações, acreditamos que não só as instituições públicas, que por obrigação legal⁶⁷ deve fornecer estas informações, como também as instituições particulares, principalmente aquelas que recebem subsídios públicos, tais como o FIES e o PROUNI, deveriam disponibilizar estes dados. Sobre esta última colocação é sabido que é função do Ministério da Educação acompanhar e divulgar os dados. No entanto, muitas vezes quando isto acontece, os dados são expostos de modo genérico e às vezes não tão claro.

⁶⁷ A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 assegura ao cidadão o acesso às informações, conforme o artigo 5º, inciso XXXIII “todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado” (BRASIL, 1988, p.5).

A indisponibilidade de alguns dados limita qualquer tipo de pesquisa, podendo restringir a chance de elaborarmos análises precisas e de alcançarmos problematizações mais profícuas face à realidade. Novamente ressaltamos que a análise do fenômeno busca ultrapassar a aparência e chegar à sua essência, compreendendo as relações que existem entre os diversos aspectos que o compõem. Para tanto, é necessário que possamos ter em mãos as informações necessárias sobre o fenômeno analisado. Apesar das dificuldades mencionadas, após várias insistências, obtivemos algumas informações, as quais foram expostas especificamente no capítulo III. Com base nos dados apresentados, é possível realizar algumas considerações.

A respeito das quatro IES de Quixadá em análise, observou-se que três instituições pertencem ao sistema público: FECLESC (Estadual), UFC e IFCE (Federais), e uma instituição de ordem particular, a FCRS.

Observou-se que a primeira IES, a FECLESC, já existia desde o ano de 1976, a segunda, FCRS, surgiu somente no ano de 1999. Verificamos que entre o período de vigência do PNE (2001-2010) foram criadas duas IES em Quixadá, a UFC no ano de 2007 e o IFCE em 2008. Ambas as instituições fazem parte do Programa REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e reflete na execução dos objetivos e metas do PNE (REUNI, 2016).

Sobre a quantidade de professores e suas titulações, vejamos a tabela abaixo:

Tabela 19: Corpo docente das instituições FECLESC, FCRS, UFC, IFCE – 2016.1

INSTITUIÇÕES	Pós-Doutores	Doutores	Mestres	Especialistas	Graduados	TOTAL
FECLESC	4 (5%)	44 (55%)	29 (36,25%)	2 (2,5%)	1 (1,25%)	80
FCRS	1 (0,48)	24 (11,52)	103 (50%)	78 (38%)	-	206
UFC	-	9 (21,42%)	32 (76,20%)	1 (2,38%)	-	42
IFCE	Não informado	-	-	-	-	55
SUB-TOTAL	5 (1,61%)	71 (22,97%)	151 (48,86%)	81 (26,24%)	1 (0,32%)	309

Fonte: Tabela nossa, construída com base nos dados fornecidos pelas IES de Quixadá.

A tabela nos possibilita realizar uma comparação entre o corpo docente de três das quatro IES pesquisadas. Identificou-se um total 309 professores que lecionaram nas IES (FECLESC, FCRS e UFC) durante o semestre 2016.1. Os resultados evidenciam que 4 (5%) dos docentes que realizaram estágio Pós-Doutoral encontram-se na FECLESC, apenas 1 (0,48%) na FCRS e na UFC nenhum professor realizou ainda o estágio Pós-Doutoral.

Sobre o quadro de Doutores, o maior número encontra-se na FECLESC com 44 (55%), seguindo da FCRS com 24 (11,52%) e UFC com 9 (21,42%). Os dados revelaram

ainda que a FCRS possui a maior concentração de Mestres com 103 (50%), em seguida a UFC com 32 (76,20%) e a FECLESC com 29 (36,25%). A FCRS também possui a maior quantidade de professores Especialistas contando com 78 (38%), em seguida a FECLESC com 2 (2,5%) e a UFC com 1 (2,38%). Entre as três instituições analisadas, a FECLESC foi a única, com apenas 1 (1,25%) professor graduado em seu quadro de docentes.

Com base nos dados expostos, constatamos que a maior parte dos professores que possuem titulação de Doutor e já realizaram o estágio Pós-Doutoral, encontram-se lecionando na FECLESC. Cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, em seu artigo 52, determina que no mínimo um terço (1/3) do corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior, para funcionar, deve ter titulação de Mestre ou Doutor. Os dados aqui expostos revelam que a FECLESC, FCRS e a UFC atendem ao critério mínimo exigido pela LDB.

Sobre a oferta de cursos, quantidades de alunos matriculados e total de graduados nas quatro IES analisadas, vejamos a tabela comparativa abaixo:

Tabela 20: Panorama das matrículas e graduados - FECLESC, FCRS, UFC e IFCE

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE CURSOS PRESENCIAIS	MATRÍCULAS EM 2010.2	TOTAL DE GRADUADOS / INTERVALO ANO
FECLESC	8	1.263	861 (2001-2010)
FCRS	19	1.969	2.318 (2004-2015) *
UFC	6	189	- (2007-2010) **
IFCE	5	230	- (2007-2010) ***

Fonte: Elaborada pela autora.

*A instituição não repassou a quantidade exata de alunos graduados entre o período de 2001-2010. Os dados expostos foram coletados na pesquisa de Abrantes (2016, p. 116).

**A UFC-Quixadá formou seus 4 (quatro) primeiros alunos no ano de 2011.

*** O IFCE não informou a quantidade de alunos formados.

Comparando os dados disponíveis pelas quatro instituições, levando em conta a análise dos indicadores de quantidade de cursos, matrículas e graduados, podemos afirmar que, entre as quatro instituições analisadas, a FCRS destacou-se tanto por obter a maior quantidade de matrículas, com 1.969 no total em 2010.2, como também por conceder o maior número de graduados, no total foram 2.318 universitários formados entre os anos de 2004 a 2015. Observamos ainda que a instituição foi também a que mais ofertou cursos de graduação chegando a 19⁶⁸ cursos de graduação.

⁶⁸ Até o ano de 2010.2, a instituição contava com 16 cursos de graduação presencial. No ano de 2015 a instituição passou a ofertar 19 cursos de graduações.

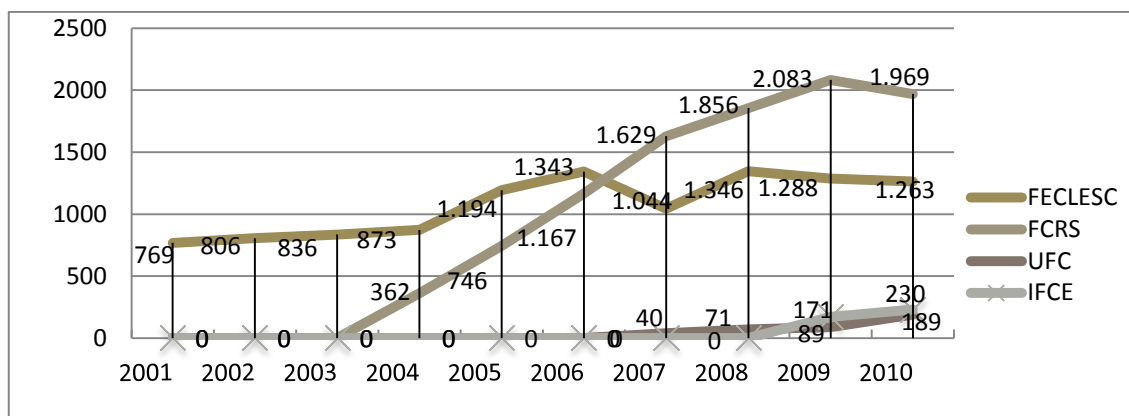
Em seguida destaca-se a FECLESC, com 1.263 matrículas e 861 (2001-2010) graduados. Constatou-se que a instituição oferta 8 (oito) cursos de graduação, todos direcionados à formação de professores. Observa-se que a instituição, desde o ano 2006.2, não ofertou novos cursos de graduação. No entanto, entre os anos de 2011 a 2016, a mesma ampliou sua oferta com a criação de 4 (quatro) cursos de mestrados, tornando-se a primeira e única instituição da região do sertão central a oportunizar este tipo de formação.

Posteriormente, analisando os dados do IFCE-Quixadá, nos chama a atenção o período de criação dos cursos e a quantidade de alunos matriculados. Em apenas 3 (três) anos (2009-2010), foram realizadas 230 matrículas distribuídas em seus 3 (três) cursos de nível superior. Observa-se que, durante o intervalo destacado, o número de alunos que buscaram sua formação nesta instituição é bem razoável, o que para nós não poderia ser diferente, já que o Governo, ao longo deste período, vem incentivando arduamente a realização das matrículas nos Instituto Federais. Sobre a quantidade de alunos graduados nesta instituição, não obtivemos essa informação.

Em seguida, apresenta-se a UFC-Quixadá com a realização de 189 matrículas entre os anos de 2007-2010, distribuídas em seus 6 (seis) cursos de graduação presenciais, todos na área da tecnologia da informática. A instituição vem se tornando referência na região do sertão central na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Em nossa análise, identificamos que tanto o campi do IFCE como a UFC foram criados no período de vigência do PNE (2001-2010) e fazem parte do programa REUNI.

Constatamos que entre os anos de 2007 e 2008, ocorreu um movimento de expansão das IES em Quixadá. A chegada destas das duas instituições, a UFC e o IFCE, colaborou com o crescimento das matrículas e a diversificação da oferta de cursos no município. Vejamos o gráfico abaixo, que revela o crescimento das matrículas e, conseqüentemente, expressa o panorama da expansão do ensino superior de Quixadá.

Gráfico 6: evolução das matrículas das instituições FECLESC, FCRS, UFC e IFCE no período de 2001 a 2010



Fonte: Gráfico nosso, elaborado com base nas informações disponibilizadas pelas instituições.

Observa-se que, entre o período de 2001 a 2010, o crescimento das matrículas nas IES de Quixadá vivencia três movimentos: o primeiro caracteriza-se pelo crescimento e retração das matrículas na FECLESC. Nesta instituição, entre 2001 (769 matrículas) a início de 2004 (873 matrículas), ocorre um lento crescimento de 13,52%. Já em meados dos anos de 2005 (1.194 matrículas) a 2006 (1.343), observa-se uma expansão acelerada nas matrículas. Entre os anos de 2001 a 2006 o crescimento foi de 75%. A criação dos cursos de Física e Biologia e a ampliação das vagas no curso de Letras Literatura⁶⁹ foram as causas deste crescimento nas matrículas. No entanto, entre os anos de 2007 (com 1.044 matrículas) a 2010 (com 1.263 matrículas) observa-se uma retração das matrículas acompanhada de pouco crescimento.

O segundo movimento ocorre entre o período de 2004 a 2009, ocasionado pelo crescimento acelerado das matrículas na FCRS. Esta instituição, de ordem privada, foi a que obteve maior evolução em seu quadro de matrículas, saltando de 362 matrículas no ano de 2004 para 2.083 no ano de 2009, isto representa um crescimento 475,41%. No ano de 2010, constata-se uma redução em seu quadro de matrículas, atingindo 1.969 inscritos. O fato coincide com o período de ampliação das matrículas na UFC. Observa-se que durante este período a FCRS ampliou a oferta de cursos e consequentemente suas vagas, atraindo mais alunos acarretando esta expansão nas matrículas.

O terceiro movimento inicia-se no ano de 2007, com a criação da UFC e IFCE. Na UFC Quixadá, no seu primeiro ano foram realizadas 40 matrículas. No ano de 2010 atingiu 189 inscritos, ou seja, a quantidade de matrículas vem crescendo gradativamente, assim como

⁶⁹ O curso de Letras Literatura, no ano de 2004.2, realizou 203 matrículas, em 2005.1 ocorre um crescimento acelerado, foram realizadas 374 matrículas neste curso.

no IFCE, que no ano de 2009 obteve 171 matrículas nas graduações de níveis superiores e em 2010 atingiu 230 matrículas.

Ainda analisando o gráfico, observa-se que ao final de 2010, a soma dos valores das três instituições públicas, FECLESC, UFC, IFCE, somam 1,682 matrículas. Este valor é inferior ao total das matrículas realizadas na FCRS que atingiu 1,969 inscritos.

Apesar de constataremos momento de retração nas matrículas entre o período de 2001 a 2010, observa-se que neste período o crescimento das matrículas foi acelerado, principalmente no setor privado, comprovando em parte o que havíamos pressuposto, que o panorama da expansão do ensino superior deste município refletia uma expansão acelerada por meio da diversificação da oferta de cursos e do crescimento das matrículas no setor privado.

Observou-se que as IES de Quixadá, especificamente, a UFC, IFCE e FCRS, adotaram os planos e programas educacionais lançados nos últimos anos pelo Governo brasileiro, tais como o SISU, FIES e PROUNI, o que colaborou para a expansão das matrículas nestas instituições.

Observando o panorama da educação superior de Quixadá é possível constatar que este município diferencia-se da realidade de muitos outros que não dispõe de uma instituição de ensino superior. Constata-se que no total, as quatro instituições realizaram 3.651 matrículas somente no ano de 2010.2. Para o ano de 2015, estima-se que estas instituições ultrapassaram as 4.000 matrículas. Sobre a quantidade de alunos graduados, a soma dos valores da FCRS e a FECLESC nos revelam que, juntas, entre os anos de 2001 a 2015, formaram 3.179 graduados (FECLESC, 2016; FCRS, 2016). Estes dados nos possibilitam realizar o seguinte questionamento: será que estes alunos estão atuando em suas cidades moradias? Quantos destes encontram-se atuando na área de sua formação? No momento, não temos elementos para discutir com profundidade tais questões. No entanto, estas nortearão possivelmente futuras pesquisas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De início, é necessário esclarecermos que, dada à complexidade da temática, nossas considerações finais não apresentarão conclusões fechadas e incontestáveis, ao contrário, nossa intensão é incitar a reflexão sobre as transformações que o ensino superior brasileiro vem sofrendo, especificamente o ensino superior de Quixadá.

Ressalvamos ainda que coadunamos com o pensamento de Saviani (2005), quando este defende que para obtermos um conhecimento mais preciso da realidade, especificamente da educação superior, é necessário buscarmos compreender a lógica do capital, já que este tem transformado negativamente todas as estruturas sociais a fim de garantir sua fixação e reprodução. Desse modo, a análise sobre o panorama da expansão do ensino superior de Quixadá no âmbito do PNE (2001-2010), mesmo que de forma concisa, não poderia deixar de percorrer estas discussões.

Ressalvamos que, para conhecer o fenômeno da expansão das IES de Quixadá, consistiu compreender como este município atraiu tantas IES em plena crise estrutural do capital e, ainda, apreender quais as relações entre expansão da educação superior e mercado em tempos de crise estrutural. Sendo assim, no capítulo I, por meio da revisão de literatura e análise documental, nossa análise partiu da proposição de tecer algumas considerações sobre a crise estrutural do capital, seu processo de reestruturação e sua articulação à educação superior. Em seguida, tendo ainda como pano de fundo a crise do sistema capitalista e suas determinações nas relações entre mercado e expansão das IES, dialogamos em linhas gerais sobre a maneira como a reestruturação do capital induz a mobilidade do trabalho, especificamente a mobilidade exercida pelos professores que lecionam nas IES de Quixadá-CE, locus de nossa pesquisa.

As discussões realizadas no início de nossa pesquisa apontam que o complexo da educação, especificamente a superior, vem sofrendo grandes impactos diante da necessidade de reestruturação do capital.

Em nossa análise, averiguamos que em 1970, o capital promove sua reestruturação produtiva, ideológica e política de dominação sob o advento do neoliberalismo. Observamos que o projeto de Bem Estar Social, até então vigente nos países centrais, foi substituído pelo modelo neoliberal, com propósito de ajustar o quadro econômico-político via crescimento da taxa de lucro. Nesta lógica, o Estado, sob o viés do neoliberalismo, estabelece a política do mercado livre, defendendo a ideia de que a abertura do comércio eliminaria o atraso econômico e conseqüentemente o social, nos países de capitalismo precário, entre eles o

Brasil. Porém, ao contrário do que haviam defendido, o que se viu foi a fragmentação e a desestruturação da grande massa proletária, via terceirização e quarteirização dos contratos de trabalho, níveis de desemprego alarmantes, inúmeros casos de violência e a adequação da educação às necessidades do capital, entre o agravamento de diversos problemas observados no cotidiano.

Avaliamos que o Estado brasileiro atuou em consonância com as novas necessidades da burguesia mundial e, ainda, que as reivindicações sociais não foram capazes de impedir que a realização da reforma neoliberal atingisse também o campo da educação. Em seu processo de reestruturação, a crise submete à educação, especificamente a superior, novos conteúdos, modelos educacionais, políticas, planos educacionais, acentuação da sua mercantilização, acordos entre instituições públicas e privadas a favor da ordem do capital. Ou seja, a crise estrutural realizou interferência direta na reorganização das funções e prioridades do Estado, refletindo imediatamente na oferta da educação, principalmente a superior, mediante a sua expansão e a reconfiguração de novos programas educacionais que tendeu a valorizar a iniciativa privada.

Notamos que o discurso da educação superior vem centrando suas ações para democratização do conhecimento com o intuito de promover a equidade e minimizar o quadro das desigualdades educacionais vivenciadas ao longo da história da educação brasileira por meio da criação de planos voltados para a expansão e interiorização. Identificamos que estes planos e programas educacionais geraram um quadro de expansão e interiorização nunca visto no Brasil. No entanto, com base nas análises realizadas, por trás dos discursos genéricos presentes nos planos e programas destinados a educação superior, nos parece claro que há uma tentativa de se alargar o modelo de IES de cunho privado.

Jimenez e Maria das Dores (2007) argumentam que os Organismos Multilaterais (BM, FMI, UNESCO) impuseram um conjunto de reformas que foram aplicadas aos países de periferia. As autoras esclarecem que no Brasil, a partir de 1990, por meio do “Projeto de Educação para Todos”, o Banco Mundial adquiriu o comando da educação. Neste momento, foi adotada uma política de caráter assistencialista, gerenciada com recursos privados, agindo exatamente como recomendaram os idealistas do neoliberalismo. Sinteticamente, Gentili (2001) apresentou três principais eixos estratégicos adotados no âmbito das políticas públicas educacionais sob a gerência do BM: o ajuste da oferta, a reestruturação jurídica do sistema e a redefinição da função do Estado. Estas medidas, no âmbito das políticas educacionais acarretaram a criação de distintas IES, porém, de carácter privado.

Inserido nesta discussão, analisamos o conceito de mobilidade do trabalho, que surge como uma das expressões promovidas pela reestruturação produtiva do capital. Averiguamos que a reorganização produtiva do capital promoveu um quadro de desemprego crônico, induzindo milhares de trabalhadores a exercerem o movimento de mobilidade do trabalho. A mobilidade do trabalho caracteriza-se por realizar o deslocamento espacial, departamental e profissional do trabalhador com intuito de explorar a força de trabalho e acumular excedente econômico (HAIASHIDA, 2013, *apud* GAUDEMAR, 1979).

Incorporado à mobilidade do trabalho, temos o movimento pendular caracterizado pela migração de um contingente populacional que se desloca das cidades em que moram em direção a outras cidades com a finalidade de realizar alguma atividade diária, tais como trabalhar e estudar.

Observou-se que em Quixadá, em decorrência da expansão das IES, existe a presença de dois tipos de mobilidades: a estudantil, praticada pelos alunos não residentes no município que se deslocam diariamente para este município em busca de uma formação superior e a mobilidade do trabalho, exercida pelos professores que lecionam nas quatro IES do município.

Em nossa análise, examinamos a mobilidade do trabalho praticada pelos professores. Cabe lembrar que, sobre este aspecto, foi possível colhermos os dados referentes a três das quatro IES analisadas nesta pesquisa. Observando os dados da FECLESC, FCRS e IFCE, constatou-se que, juntas, estas três instituições empregaram, no semestre de 2016.1, 341 professores. Deste total, 80 (23,46%) professores são residentes em Quixadá e 261 (76, 54%) em outras cidades. Pela análise dos dados expostos, aferimos que mais da metade dos professores não residem na mesma localidade em que trabalham, consecutivamente afirmamos que mais da metade das vagas ofertadas por estas IES (FECLESC, FCRS, IFCE), são ocupadas por profissionais de outras regiões. Para nós, estes aspectos podem sinalizar a falta de profissionais qualificados para atuarem nestas instituições, uma desvalorização pelos profissionais locais ou mesmo desinteresse dos profissionais locais em assumir estas vagas.

Vimos ainda que o quadro de professores da FCRS de ordem privada é superior à soma do quadro de professores das três IES públicas: FECLESC, UFC e IFCE. Juntas, as três instituições públicas empregam 191 professores contra 206 da FCRS de ordem particular. Desse modo, realizamos duas aferições: a primeira, que a maioria dos professores que lecionam nas IES de Quixadá trabalham em uma instituição privada; a segunda, que a maior parte dos professores da rede superior de Quixadá são contratados e não concursados. Este quadro encontra-se alinhado ao contexto global das necessidades e demanda do capital que ao

longo dos anos vem priorizando os contratos trabalhistas terceirizados em detrimento da estabilidade que um concurso proporciona.

Com intuito de aguçarmos a reflexão, questionamos sobre o impacto desta mobilidade para a realização do trabalho docente no município de Quixadá. Constatamos que os professores que realizam a mobilidade do trabalho vivenciam uma rotina intensa com a distribuição do seu tempo para as viagens, aulas, atividades extracurriculares e vida particular. Acreditamos que a realização semanal destas atividades pode ocasionar um quadro de estresse, desgaste físico e mental nestes docentes, o que pode impactar negativamente no seu trabalho docente. No entanto, ressaltamos que não temos conhecimento de pesquisas que comprovem esta afirmação. Deste modo, consideramos ser necessário um estudo mais detalhado, dada a complexidade da temática, para que possamos de fato observar seus aspectos mais essenciais e assim apresentarmos resultados mais apurados.

Ainda nesse assunto, observamos que assim como os professores não residentes nas cidades que trabalham necessitam deslocar diariamente para realizar sua profissão, os demais professores nativos, também precisam realizar o deslocamento para outras regiões, seja em procura de uma melhor qualificação (cursos de Mestrado ou Doutorado, ou estágio Pós Doutoral) ou mesmo em busca de tratamentos de saúde especializados, grupo de pesquisa, instituições de ensino de referencia. Notamos que casos deste tipo ocorrem em Quixadá. No tocante, foi possível asseverarmos que, seja professor nativo ou não, ambos tendem a executar algum tipo de mobilidade, o que nos leva a afirmar que, ser natural da cidade ou morar na cidade não garante a fixação do docente. Ressaltamos ainda que, não temos conhecimento de estudos que comprovem que os professores não residentes nas cidades sede das unidades acadêmicas desempenham suas funções insatisfatoriamente, ou mesmo que os docentes nativos dedicam-se mais as atividades da instituição.

Em nossa análise foi possível reconhecermos a importância da implementação das IES para a mesorregião do sertão central e principalmente para a cidade de Quixadá e ainda, observamos o empenho que estas vêm executando, ao longo dos anos, para garantir o acesso e a permanência dos universitários, no entanto, não deixamos de observar a vinculação desses movimentos a um contexto de interesses. Como já dito, a implantação das IES em Quixadá tem favorecido o empresariado, os donos das IES e demais empreendimentos capitalistas, que são contemplados tanto com uma reserva de universitários, quanto com a disponibilidade de mão de obra flexível, disponíveis a executarem a mobilidade do trabalho.

Ao buscarmos identificar os primeiros cursos de nível superior no Brasil, vimos que estes surgiram tardiamente e, dada a necessidade da Corte portuguesa neste período, este nível

de ensino ficou restrito à burguesia. É cabível lembrar que historicamente o acesso à educação, especificamente a superior, foi negada às classes menos favorecidas. Em consequência das longas mudanças ocorridas na estrutura social e econômica do país, surgiu a necessidade, junto à classe menos favorecida, de obter uma instrução também minimamente sistematizada a fim de atender às novas demandas da sociedade de classes que necessitava de uma melhor mão de obra para trabalhar nas fábricas que surgiam. Em meio a este contexto, a educação superior brasileira foi se desenvolvendo, especificamente pela criação de instituições isoladas e de pequeno porte.

Os anos passaram e a procura pela formação superior aumentou. Diante desta intensa procura por uma vaga nas IES, vimos em Santos (2012, *apud* CUNHA, 2003) que o Governo brasileiro, em 1911, preocupado em conter o acesso dos jovens na educação superior, cria os exames de admissão que mais tarde foram batizados de vestibulares. Sendo assim, todo aquele candidato que fosse aprovado no vestibular deveria ser matriculado. No entanto, as vagas disponíveis pelas IES brasileiras ainda eram insuficientes para atender a demanda. Com o intuito de resolver a problemática, o Governo cria uma nova lei, em 1925, determinando que só teriam direito à matrícula aqueles candidatos que fossem aprovados dentro do quadro de vagas disponíveis pelas IES. Neste momento, fica evidente que não existia de fato interesse por parte do Governo em possibilitar o acesso da grande massa da população na graduação superior, cujos ecos repercutem até hoje.

Ainda em nosso capítulo II, discorreremos sobre a estratégia e implementação da Reforma Universitária, regulamentada pela Lei nº 5.540/68. Analisou-se que tal reforma desencadeou resultados conflitantes para a educação superior brasileira. Apesar de ter colaborado com a modernização de algumas universidades, dada a retirada da cátedra, a possibilidade de algumas instituições oferecerem atividades de ensino e pesquisa e a institucionalização da carreira docente, por outro lado, também foi autorizada a implementação definitiva do ensino superior privado.

Em seguida, discutimos os aspectos centrais do PNE (2001-2010) e os programas educacionais para o ensino superior criados no âmbito do referido plano. Observamos que, apesar do Governo brasileiro ter formulado um plano nacional para a educação com objetivos e metas para a sua melhoria no ensino superior, suas principais metas não foram alcançadas. Foram apenas 14,9 % dos jovens matriculados dos 30% esperados. Ressaltamos ainda que embora no plano o Governo brasileiro definisse metas e objetivos para a educação de todo o país, este não disponibilizou recursos adicionais para financiá-las. Para nós, este foi um dos fatores que contribuíram para a fragilidade do plano. Outro fator observado foi a falta de

compromisso dos municípios, os quais deveriam elaborar seus Planos Municipais em consonância com o PNE e não o fizeram. Vários municípios, entre eles Quixadá, não elaboraram seus planos durante a vigência do PNE (2001-2010), o que para nós, estas atitudes também reduziram as possibilidades de atingirmos as metas estabelecidas no PNE. Cabe ressaltar ainda que, até o final do ano de 2016, a Secretaria de Educação de Quixadá ainda não havia realizado análises para averiguar se as metas do PNE estavam eficazmente em andamento. No PME de Quixadá, sobre avaliação lê-se:

Reafirmando que a avaliação é um processo necessário à manutenção da qualidade das ações executadas com vistas ao replanejamento das mesmas, o presente documento será avaliado semestralmente através de assembleia dos profissionais da Secretaria Municipal da Educação de Quixadá (PME, p. 06).

Sobre as assembleias, a Secretaria de Educação informou que estão sendo realizadas. No entanto, não disponibilizou os documentos oficiais que comprovasse esta informação. Buscamos ainda verificar se já existem resultados mais apurados sobre as metas 13, 14 e 16⁷⁰ relativos à educação superior, definidas no PME, mas a Secretaria informou que as análises estão em andamento. Reconhecemos que em Quixadá os sistemas educacionais, especificamente a superior tem crescido via instalação de novas IES, cursos de graduação e pós-graduação, porém a evolução da educação deveria ser acompanhada rigorosamente pela Secretaria de Educação do município.

Na sequência, constatamos que o Governo brasileiro criou diferentes programas educacionais: REUNI, UAB, PROUNI, IFES, SISU e FIES, alguns destes atendem às determinações do PNE (2001-2010). Em Quixadá, o campus da UFC e IFCE é um exemplo da efetivação destes programas por meio da política do REUNI. Especificamente o FIES e o PROUNI foram adotados pela FCRS no ano de 2010. Em nossa pesquisa, por conta do reduzido tempo que dispomos, não foi possível averiguarmos com mais detalhes a eficácia destes programas.

Além destes aspectos, apresentamos de modo geral o movimento de expansão da educação superior no Brasil via exposição de dados sobre matrículas, instituições e cursos. Por meio desta exposição foi possível identificarmos o movimento de expansão e estagnação

⁷⁰ Meta 12- Elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no seguimento público; Meta 13- Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores; Meta 14- Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*; Meta 16- Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE (PME – QUIXADÁ, 2015, p. 4-22).

da educação superior brasileira. De acordo com Neves (2012), entre o período de 1960 a 1980 ocorreu uma primeira onda de expansão das matrículas, já entre 1981 ao final de 1994 sucedeu sua estagnação, mas dentre os anos de 1995 a 2010 sobrevém sua grande expansão. Estes movimentos são reflexos dos períodos de estabilidade e instabilidade econômica, política e social do país.

Especificamente entre o período do PNE (2001- 2010), constatamos uma evolução no crescimento das IES e consequentemente nas matrículas. No entanto, observou-se que esta expansão deve-se ao crescimento da rede privada e as diversas multiplicações de instituições presenciais e a distância. Aprofundando nossa análise constatamos que em 2001 existiam 1.391 IES no Brasil, no ano de 2010, o total foi de 2.378 instituições. Verificou-se que durante o período de 2001 a 2010 ocorreu um aumento de 41%, porém, este crescimento se apresenta de maneira desigual entre as regiões do Brasil, as IES estão em grande parte concentradas na região do sudeste. Observou-se também que a disparidade entre as instituições públicas e particulares só aumentou. Em 2001 existiam 1.208 (87%) IES privadas contra 183 (13%) públicas, no ano de 2010 o total de IES privadas foi de 2.100 (88%) e apenas 278 (12%) públicas. Constatamos ainda que, no ano de 2001, 68,2% das IES eram de pequeno porte, no ano de 2010, este percentual aumentou atingimos o total de 85,2% instituições de pequeno porte (INEP, 2010).

Com base na exposição dos dados e aparados pelo referencial teórico utilizado, é possível afirmar que a mercantilização do ensino superior brasileiro se efetivou, não apenas na difusão do crescimento das instituições privadas, mas também da propagação de um ethos empresarial nas instituições públicas. Inúmeros fatores colaboraram, entre estes podemos destacar que existem grupos financeiros interessados nesta expansão, que vem exercendo forte pressão sobre o aparato estatal para que seus objetivos de lucratividade sejam alcançados.

No capítulo III buscamos explicitar o panorama de expansão da Educação Superior do município de Quixadá no período do primeiro PNE (2001-2010) a fim de respondermos nosso objetivo geral. Porém, antes de realizamos esta análise, apresentamos de maneira geral, o surgimento das primeiras IES no Ceará, atendendo a um dos nossos objetivos específicos.

Observou-se que os Jesuítas, após o ano de 1919, colaboraram para as bases da educação cearense com a criação de algumas escolas e a implantação do seu modelo educacional. Suas influências são repercutidas até hoje.

Sobre o surgimento das instituições de ensino no Ceará, identificamos que a primeira instituição de ensino foi o Liceu do Ceará (1844), já a primeira IES foi o Seminário Episcopal

do Ceará (1864). Observou-se, ainda, que a primeira instituição subsidiada pelo Estado foi a Faculdade de Direito do Ceará (1903). A junção desta instituição e mais outras deu origem a primeira Universidade Federal do Ceará (1954). Alguns anos depois surge a Universidade Estadual do Ceará (1975). Nos últimos dez anos, tanto a UFC como a UECE vêm promovendo sua expansão e interiorização, contribuindo com o processo de formação superior de inúmeros jovens habitantes do interior do Ceará. Notamos que as primeiras instituições superiores cearenses foram instaladas na capital do Estado, Fortaleza.

Sobre a interiorização das IES no Ceará, em Haiashida (2014), averiguamos que teve início no ano de 1950, quando o MEC cria sua primeira IES do interior do estado, a Faculdade de Filosofia do Crato. Ao longo dos anos, percebemos que as IES públicas foram se interiorizando e se abrigando em municípios médios. Apesar disto, grande parte destas instituições ainda concentram-se nas capitais dos Estados, principalmente quando se trata de Universidades.

A seguir, passamos a analisar as informações que compõem o panorama da expansão do ensino superior de Quixadá. Destacamos as informações das quatro instituições superiores com maior destaque no município, sendo elas a FECLESC (Estadual), UFC e IFCE (Federais) e FCRS (privada).

Destacamos que a primeira IES de Quixadá foi a FECLESC, criada no ano de 1976, voltada especificamente para a formação de professores. A segunda, a FCRS, surgiu somente no ano de 1999, com o propósito inicial de formar os jovens candidatos ao sacerdócio. Todavia, em 1999, seus cursos foram ampliados com a oferta de diversos cursos. Observa-se claramente que ambas as instituições foram criadas antes do período de vigência do PNE (2001-2010). No período de vigor do PNE, foram criadas duas IES em Quixadá, a UFC no ano de 2007 e o IFCE em 2008. Constatou-se que ambas as instituições fazem parte do Programa REUNI, criado em 24 de abril de 2007. Notamos ainda, que este programa é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e reflete na execução dos objetivos e metas do PNE.

As três instituições, FECLESC, FCRS e UFC empregam 309 professores. Sobre a titulação destes docentes, foi possível observarmos que a maioria dos professores com doutorado encontra-se na FECLESC (44 professores, 55%), já a maior concentração de professores mestres (103 professores, 50%) e especialistas (78 professores, 38%) trabalham na FCRS (FCRS, 2016).

Advertimos que existe uma tendência das instituições particulares em empregar docentes com titulação de Mestres e Especialistas já que o contrato de professores Pós-

doutores ou Doutores requer um salário maior do que as demais titulações. Assim, visando apenas à lucratividade, muitas das instituições particulares mantêm apenas o quadro mínimo de Doutores estipulado pelo MEC, a fim de garantir o funcionamento da instituição. Apesar de não podermos afirmar com precisão sobre esta problemática, advertimos que na FCRS observa-se que em seu quadro de 206 professores não foram realizados contratos com docentes Pós-doutores e apenas 24 destes possui Doutorado (FCRS, 2016). Pensamos que este quadro segue a lógica da lucratividade.

Sobre o quadro de alunos matriculados constatou-se que a FCRS é a que possui a maior quantidade de matrículas (com 1.969 no total em 2010.2), tendo ainda concedido o maior número de graduados. No total, foram 2.318 universitários formados entre os anos de 2004 a 2015. Em seguida, a FECLESC, com 1.263 matrículas e 861 (2001-2010) graduados. No IFCE, foram realizadas 230 matrículas (2009-2010). A instituição não informou a quantidade de alunos graduados. Na UFC, foram 189 matrículas (2007-2010).

Também foi possível verificar que os programas educacionais como o REUNI, PROUNI, FIES, SISU, foram adotados pelas IES de Quixadá, com exceção da FECLESC que realiza o exame de vestibular.

Com relação à oferta de cursos superiores, a FCRS é a instituição que mais ofertou cursos de graduação. No total, foram ofertados 19 (dezenove) cursos de graduação em diferentes áreas. Em seguida, a FECLESC com 8 (oito) cursos de graduação voltados para a formação de professores. O IFCE possui 3 (três) licenciaturas e a UFC disponibiliza 6 (seis) cursos de graduação presenciais, todos na área da tecnologia da informática. Constatamos que o município de Quixadá possui um panorama variado de cursos e uma disponibilidade de vagas consideráveis.

A educação superior de Quixadá, durante o período do PNE, passa por três momentos consecutivos: o primeiro momento foi a ampliação e retração das matrículas na FECLESC. À medida que esta instituição promove a criação de novos cursos, em meados de 2004 a 2006, o seu índice de matrículas cresce, porém a chegada de outras IES no município ocasionou uma retração nas suas matrículas; o segundo momento caracteriza-se pelo crescimento acelerado das matrículas na FCRS entre o período de 2004 a 2010 e o terceiro surge com a criação da UFC e do IFCE no ano de 2007, aumentando ainda mais a disponibilidade de vagas, cursos e matrículas no panorama do ensino superior de Quixadá.

Sobre a confirmação ou refutação dos nossos pressupostos, diante do exposto, averiguamos que a análise do panorama da expansão do ensino superior de Quixadá no âmbito do PNE (2001-2010) também teve influências e sofreu mudanças diante da crise

estrutural instalada ainda em 1970. Em um espaço marcado pela incorrigível lógica do capital, segue a lógica neoliberal. Em Quixadá não foi diferente já que a maior parte dos alunos estão matriculados em uma instituição privada, a FCRS.

A educação superior tornou-se um elemento estratégico de desenvolvimento, tanto econômico, social e cultural. Especificamente sobre a influência do PNE nas IES de Quixadá, constatou-se que em duas delas, FECLESC e FCRS, não se aplica, já que não sofreram nenhuma alteração para atender aos objetivos do plano, apesar de mesmo sem planejamento atender. Já a UFC e o IFCE foram reflexos deste plano. Ou seja, em defesa da redução das desigualdades e democratização do ensino, estas duas instituições foram criadas em Quixadá em decorrência de um novo movimento de expansão e interiorização do ensino superior do município.

Cabe lembrar que, em nosso pressuposto inicial, acreditávamos que este panorama da expansão refletia uma ampliação acelerada por meio da diversificação da oferta de cursos e do crescimento das matrículas no setor privado. Nota-se que, em parte, esta ideia se confirma. No entanto, as instituições públicas também proporcionaram a expansão via crescimento dos seus cursos e consecutivamente das matrículas.

Contata-se, ainda, que estas instituições foram um instrumento estratégico de desenvolvimento para a região, atraindo diversos empresários.

Concluindo, o que os dados apresentados nesta pesquisa mostram é que a expansão das IES de Quixadá tem uma obrigação de possibilitar o acesso à educação superior e uma necessidade de democratizar o perfil dos seus alunos, principalmente daqueles cursos considerados elitizados. Aferimos, ainda, que a principal solução deve se dar via setor público já que o grau de privatização realizado nos últimos anos, neste nível de ensino, atingiu recorde e mesmo assim não possibilitou alcançarmos as metas esperadas. Talvez até por não terem interesse de fato em favorecer a grande massa da população.

Por fim, cabe ressaltar que é necessário que o acesso à educação superior seja posta verdadeiramente a todos. Esta não pode permanecer sendo produto de um punhado de empresários, políticos, burgueses bem intencionados, guiados por uma estrutura excludente, a capitalista. Para tanto, é necessário entendermos a sua lógica e agirmos contra a sua estrutura.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Renato Moura. (In) **A cruz e o diploma: A Igreja Católica e a educação em Quixadá nos séculos XX e XXI**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, CE, 2016.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Técnicas de investigação Social**. 24. ed. Buenos Aires: Lumen, 1995. 192p.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. cap. 3. p. 9-23.

ANTUNES, Isa Cristina; SILVA, Rafael; BANDEIRA, Tainá. A Reforma Universitária de 1968 e as Transformações nas Instituições de Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n.106, p. 15-35, Jan./Apr. 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 155p.

ARAUJÓ, Adél. C. B; CABÓ, Leonardo, J.F; GONÇALVES, Ruth, M. P. O Papel do Trabalho no Processo de Humanização dos Sentidos: Elementos Ontológicos e Históricos. In: FARIAS, Isabel. M. S; TRERRIEN, Silvia. M. N; CARVALHO, Antonia, D. F. **Diálogo Sobre a Formação de Professores**. Teresina: FTD, 2013. p. 32-41.

ARAÚJO, José Edvar Costa de. Culturas e Instituições Escolares de Ensino Superior da Região Norte do Ceará: sobre estereótipos e rotinas. In VASCONCELOS, José Gerardo (et al.). **Interfaces Metodológicas na História da Educação**. Fortaleza: Ed. UFC, 2007. p. 28-39.

ARAÚJO, Raquel Dias. Crise do Capital e Universidade: A Reforma para o Mercado. In: JIMENEZ, S.V; RABELO, Jackline. **Trabalho, Educação e Luta de Classes: A Pesquisa em Defesa da História**. Brasil Tropical. Fortaleza, 2004. p. 288- 299.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Washington D.C: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2015/05/29/090224b0828b6d25/1_0/Rendered.pdf> Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. p. 18. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.270, de 25 de abril de 2002. Credencia o Instituto Filosófico-Teológico Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, n. 80, p. 31, 26 abr. 2002, Seção 1.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Barueri, SP: Manole, 2003.

_____. Ministério da Educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em: 05 set. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Dados Estatísticos. p. 14 Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/>>. Acesso em 04 jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS e PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico 2010. Brasília, DF. p. 118. INEP, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 05 set 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico 2011. Brasília, DF, 105p. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 05 set 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico 2012. Brasília, DF, 110p. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 05 set 2016.

_____. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico 2014. Brasília, DF, 106p. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 05 set 2016.

_____. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico 2015. Brasília, DF, 132p. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2015.pdf>. Acesso em: 05 set 2016.

Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 86p, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso: 15 maio 2016.

BONFIM, Antonio, C.F. As Peculiaridades Ontológicas Comuns à Mediação do Trabalho. In: MENEZES, Ana M. D; FIGUEIREDO, Fábio F. **Trabalho, sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: UFC, 2003. p. 92-104.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do ensino no Ceará**. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970, 339 p. (Coleção Instituto do Ceará).

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Ação Política e Renovação da Cultura Escolar dos Jesuítas Portugueses no Nordeste do Brasil no Século XX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. p. 28- 40.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: UNESP, 1996. 131p.

CHAÚI, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. 205p.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996. 335p.

COSTA, João Eudes Cavalcante. **Retalhos da História de Quixadá**. Fortaleza: ABC, 2002. 559p.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane, M. T; FILHO, Luciano, M. F; VEIGA, Cynthia, G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. 606p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

_____. **A Interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001. 201p.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.23, n.80, p.235-253, 05 de set. 2010.

DUARTE, Adriano, L; RAMPINELLI, Waldir J. Universidade, Sociedade e Política: Algumas considerações sobre a relação entre público e privado em tempos de barbárie. In: _____. **Universidade: a Democracia Ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 29-50.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 177p.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL. Resolução nº **02/90. Matriculados nos Cursos de Licenciaturas**. Quixadá, CE: UECE. 32p. 1990.

FÁVERO. Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e Poder: Análise crítica fundamentos históricos - 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé. 1980. 208p.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 221p.

FIGUEIREDO, Erika, Suruagy A. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história.** **Revista da UFG.** v.7. n. 2, p. 42-53, dez 2005.

FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. Concentração de Renda e Precariedade do Trabalho: Elementos para uma Discussão. In: MENEZES, Ana M. D; FIGUEIREDO, Fábio F. (Org). **Trabalho, Sociabilidade e Educação: Uma Crítica à Ordem do Capital.** Fortaleza: Editora UFC, 2003. p.139- 151.

FIGUEIREDO, Severina Gadêlha. **Quixadá e a Implantação do IFCE: Contribuições Socioeconômicas, Culturais e Educacionais na Perspectiva da Comunidade.** 2012. 149f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, SP, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br>> Acesso em: 03 mar. 2017.

FILHO, Luiz Moreira da Costa. **(In) A Inserção do Seminário Episcopal de Fortaleza na Romanização do Ceará (1864 – 1912).** 2004. 145f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1998. 232p.

GENTILI, Pablo. **Universidade na Penumbra: Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva.** São Paulo: Cortez, 2001 232p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 38p.

GIRÃO, Raimundo. **Pequena História do Ceará.** 2 ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1962. 294p.

GOMES, Fábio Guedes. Mobilidade do Trabalho e Controle Social: Trabalho e Organizações na Era Neoliberal. **Revista Sociologia Política,** Curitiba, v. 17, n. 32, p. 33-49, 05 de fev. 2009.

GUERRA, Maria A. M. A. A Educação Superior Brasileira no Contexto da Crise do Capital: Uma Análise Crítica. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., São Luiz. **Anais...** São Luiz: [s.n.], 2011. p. 30-42.

HAIASHIDA, Keila Andrade. Mobilidade do Trabalho: Um Estudo sobre os Movimentos Pendulares praticados por Professores e Alunos do Ensino Superior em Quixadá. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista, BA. **Anais...** Vitória da Conquista, BA: Realize, 2013, p. 31-32.

_____. **Quixadá: Centro Regional de Convergência e Irradiação da Educação Superior (1983-2013).** 2014. 370f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <www.uece.br/propgeo>. Acesso em: 15 jan. 2017.

IBARRA, David. O Neoliberalismo na América Latina. **Revista de Economia Política**. v. 31, n. 2, p. 238-248, abr. /jun, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa de Desemprego-2003 a 2015**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso: 08 dez. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ - IPECE. **Taxa de Empregados – Quixadá**. 2013. Disponível em: < <http://www.ipece.ce.gov.br/>>. Acesso: 13 dez. 2016.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A Educação e a Relação Teoria-prática: Considerações a partir da Centralidade do Trabalho. In: **Trabalho e Educação: Uma Intervenção Crítica no Campo da Formação Docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. cap. 6, p.28-31.

_____. A Política Educacional Brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: Uma Crítica para Além do Concerto Democrático. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackeline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (Orgs). **Marxismo, Educação e Lutas de Classes**: Pressupostos ontológicos e Desdobramentos Ideo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010. cap. 4, p.132-141.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a Pobreza e reproduzir o Capital: Notas Críticas sobre as Diretrizes para a Educação do Novo Milênio. In: **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, Ano 16, n. 28, Jan./Jun., p. 119-138, 2007.

KORITIAKE, Luiz Antonio. **Reestruturação Produtiva e Educação**: Um Estudo sobre a Proposta do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza para o Ensino Médio e Técnico. 2008.152f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008. Disponível em: < <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/YBMEQRDRTQFE.pdf>>. Acesso em: 12 out 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**: Planejamento e Execução de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação dos Dados. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1993, 297p.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização**: A Educação como Estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da Pobreza. 1998. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://repository.usp.br/single.php?id=00974861>>. **Acessado em: 05 out 2016.**

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011. 116p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2011.409p.

LIMA, Katia. **Contra-Reforma na Educação Superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007. 207p.

MACHADO, Rozimar. A Mercantilização do Ensino na Agenda do Capitalismo e as Estratégias de Marketing Utilizadas na Venda da Mercadoria. In: JIMENEZ, S.V; RABELO, Jackline. **Trabalho, Educação e Luta de Classes: A Pesquisa em Defesa da História**. . Fortaleza: Brasil Tropical 2004. p. 32-43.

MANCIBO, Deise. Educação Superior no Brasil: Expansão e Tendências (1995-2014). In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais eletrônicos...** Florianópolis-SC: ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015. p. 118- 122. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 09 out. 2016.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.30, n. 106, p. 15-35, abr/jun. 2009.

_____. A Formação de um Sistema de Ensino Superior de Massa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.17, n 48. p. 197-203. Abr./jun. 2002.

_____. O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90. **Revista Eletrônica São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.1. p. 48-63. Jan./Mar. 2000.

MARTINS. Valter. Crise e Reestruturação do Capital: A Busca pela Recomposição das Taxas de Acumulação. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 87-101, jan./jun. 2014.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1867. 1.493p.

_____. **Grundrisse**. Manuscritos de 1857-1858: Esboços da Crítica da Economia Política. Coleção Marx e Engels. São Paulo: Boitempo, 2011. 792p.

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 856p.

_____. **O Capital**: Capítulo Inédito. São Paulo: Moraes, 1973. 150p.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 2004. 256p.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil Desempregado**. 2. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 1999. 47p.

MELCHIOR, Lirian. **Redes Sociais e Migrações Laborais: Múltiplas Territorialidades: A Constituição da Rede Nipo-brasileira em Ourinhos (SP) e no Japão**. 2008. 186p. Tese. (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2012. 80p.

_____. **O Século XXI: Socialismo ou barbárie.** São Paulo: Boitempo, 2002. 123p.

_____. **Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2011. 1103p.

MINTO, Lalo. Watanabe. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil: O Público e o Privado em Questão.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. 336 p.

MORAIS, Elvira Sá de. A Questão do Método em Marx: “O Caminho de Ida e de Volta”. In: JIMENEZ, Susana V. et al. (Org.). **Trabalho, Educação e Luta de Classes: A Pesquisa em Defesa da História.** Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. p.

MORAIS, Jose, Luiz Bolzan; WERMUTH, Maiquel Â. D. A Crise do Welfare State e a Hipertrofia do Estado Penal. **Revista Direito, Estado e Sociedade.** n.41, p. 107 a 129. jul/dez 2012.

MOREIRA DE SOUZA, Luiz Oswaldo Sant’iago. **(In) Educação e Felicidade: Do Processo Individual de Estar-sendo ao Projeto Coletivo de Vir-a-ser-mais.** Um Estudo Comparativo de Casos. s/d. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, [19??].

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: Uma Introdução Crítica.** São Paulo: Cortez, 2011. 272p.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior: Expansão, Diversificação e Inclusão.** In: Congresso Associação de Estudos Latino Americanos. 2009, São Francisco, Califórnia. **Anais Eletrônicos...** São Francisco, Califórnia, LASA, 2012. Disponível em<<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2015.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. cap. 5, p.182-193.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2016.

ORSO, Paulino José. O Surgimento da Universidade e o Projeto Burguês de Educação no Brasil. In: JORNADA DO HISTEDBR. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: INTELECTUAIS, MEMÓRIA E POLÍTICA, 10., 2011. Disponível em:<<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acerhistedbr/jornada10/>> Acesso em: 16 set. 2016.

PAGIANO, Maria, Cristina. S. **Marx, Mészáros e o Estado.** São Paulo: Instituto Lukács. 2012. 80p.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Um Estudo sobre as Empresas Multinacionais no Brasil. **Revista Administração de Empresas**. v.16, n.1, 18p. São Paulo, Jan-Fev. 1976. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901976000100006> Acesso em: 19 abr. 2016.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 16^a ed. São Paulo: Cortez, 1998. 192p.

QUIXADÁ. Prefeitura municipal. **História**. Disponível em: <<http://www.quixada.ce.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

QUIXADÁ, Cleide. A Escola do Trabalhador Hoje: Dá para Crer no “Canto da Serra”? In: JIMENEZ, S.V; RABELO, Jackline. **Trabalho, Educação e Luta de Classes: A Pesquisa em Defesa da História**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. p. 62-73.

RIBEIRO, José Eustáquio. Da Sincronia à Diacronia: Os “Três Tempos” da “História Total” de Braudel a partir de um Diálogo com Lévi-Strauss. **OPIS**, Goiânia, v. 9, n. 12, jan. 2009. Disponível em: revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/download/9442/6529. Acesso em: 30 set. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999. 267p.

SANTOS, D. G; JIMENEZ, S; SEGUNDO, M. D. M. O Ideário Educacional Competente no Contexto da Crise Estrutural do Capital. In: _____. **Diálogo sobre a Formação de Professores**. Teresina: EDUFPI. 2011. cap. 6. p.47-59.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação Tecnológica no Brasil: Crítica à Expansão do Ensino Superior não Universitário**. Curitiba: CRV, 2012. 179p.

_____. **A Reforma do Ensino Técnico-profissionalizante: Uma Política Pública a Serviço do Mercado?** 2005, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/deribaldo_santos%5B1%5D.pdf> Acesso em: 16 Jul 2016.

SANTOS, Deribaldo; SANTOS, Lura. **A Reforma Universitária do Governo Lula: Continuidade ou Ruptura com Projeto Neoliberal?** São Luís, Maranhão, agost. 2005. JOINPP. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/DeribaldoLaura.pdf>> Acesso em set. 2016.

SANTOS, Deribaldo; SILVA, Geisiane Cristina Pereira. Utilização Privada de Dinheiro Público: Alguns Apontamentos sobre a Gestão dos Recursos do Sistema S. **Revista Políticas Públicas**. São Luís, v. 19, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2015.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. A Crise Estrutural do Capital: O Verdadeiro Mal-estar da Contemporaneidade. In: **Ontologia, Estética e Crise Estrutural do Capital**. Campina Grande, PB/ Fortaleza: EDUFCG/ EdUECE, 2012. cap. 1 p. 17-39.

SANTOS, Filho, J.C. O Ensino Superior como Área de Estudos e Pesquisas: A Experiência Internacional. **Pro-Posições**, Campinas, v.5, n. 2, p. 5-15, jul.1994. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7426>> Acesso em: 06 jun. 2016.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI**. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011. 474p.

SAMPAIO, Andrecks V.O; GUSMÃO, Adriana D. F. Mobilidade do Trabalho e Produção do Espaço nas Cidades Médias. In: ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS – CRISE, PRÁXIS E AUTONOMIA: ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA E DE ESPERANÇAS, 16., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: PGS, 2010. p. 1-11.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 473p.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 137p.

_____. O Trabalho como o Princípio Educativo frente às novas Tecnologias. In: **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um Debate Multidisciplinar**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. cap.5, p. 38-51.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e acesso à) Educação Superior no Brasil 2002 – 2012**. Piracicaba, SP: Projeto OEI, 2014. 437p.

_____. Modelo da Expansão da Educação Superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulamentação e a formação universitária. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 03 mar. 2016.

SILVA, Francisca Welliane Barros da; SILVA, Marco Aurélio Ferreira da. Desenvolvimento, Cultura e Consumo na Cidade de Quixadá (1960-1980). **ANPUH**. Fortaleza, CE, nov. 2013. Disponível em: http://www.ce.anpuh.org/1341666692_ARQUIVO_Artigo.pdf. Acesso em: 18 nov. 2016.

SILVA, Elizangela S.; MOURA, Viviane G. Crise Capitalista e Política de Saúde Pública: Tendência Atuais Pertinentes à Saúde Mental Brasileira. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 1, p.103-115, Jan/Jun., 2015.

SILVA, Solonildo Almeida. (In) A precarização do Trabalho e do Ensino Superior no Contexto da Crise estrutural do Capital. 2007. 90 f. (Dissertação Políticas Públicas e Sociedade) - Programa de pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUZA, Paulo Nathanael. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro**. São Paulo: Pioneiras, 2008. 206p.

SOUZA. Donaldo Bello de. Avaliações Finais Sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

STAMATTO, M. I. S. A Legislação como Fonte para a História da Educação. In: Elizeu Clementino de Souza; José Geraldo Vasconcelos e César Augusto Castro. (Org.). **História da Educação: Memória, Arquivo e Cultura Escolar**. Rio de Janeiro: UNEB, 2012. p. 18-31.

SULIANO, Daniele Cirilo. **Expansão e Interiorização da Universidade Federal do Ceará - UFC: Avaliação das Repercussões Educacionais e Sociais**. 2013. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

TARTUCE, Gisela L.B.P; NUMES, Mariana M.R.N; ALMEIDA, Patrícia. C.A. Alunos do Ensino Médio e Atratividade da Carreira Docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TOMASIN, Adélio Guiseppe. **Decreto Episcopal n. 01A, de 10 de fevereiro de 2002**. Quixadá, CE: 2002.

TONET, Ivo. A Educação em uma Encruzilhada. In: MENEZES, Ana M. D; FIGUEIREDO, Fábio F. **Trabalho, Sociabilidade e Educação: Uma Crítica à Ordem do Capital**. Fortaleza: Editora UFC, 2003. Cap. 1. p.06-18.

_____. **Educação contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007. 93p.

_____. Educação e Concepções de Sociedade. In: TONET, I. **Educação contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007. cap. 1, 13-26.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **História da UFAM**. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Missão**. Disponível em: <<http://www.urca.br/portal/index.php/a-urca/missao>> Acesso em: 22 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Bolsas e Auxílios**. Disponível em: <<http://www.quixada.ufc.br/bolsas-e-auxilios/>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino de. **História da Educação no Ceará: sobre Promessas, Fatos e Efeitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 397p.

VIEIRA, Sofia Lercher; MENECHEL, Stela Maria; ROBL, Fabiane. Educação Superior no Ceará 1991-2004. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **Educação Superior Brasileira 1991-2004: Ceará**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.22-378.

WASELFISZ, Julio, Jacobo. **Mapa da Violência 2016: Homicídios por arma de fogo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2017.

TOMASIN, Adélio Guiseppe. **Decreto Episcopal n. 01A, de 10 de fevereiro de 2002**. Quixadá: 2002.

ANEXOS

ANEXO A - FOLHETO DA OFERTA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA FECLESC

Apresentação O projeto de Pós Graduação "Lato Sensu" em Literatura e formação do leitor surge como uma atividade do Curso de Letras da FECLESC, ampliando a formação dos profissionais e visando minimizar as carências pedagógicas existentes na região do Sertão Central. Objetivos • Capacitar profissionais de nível superior para a formação de leitores a partir do texto literário. • Veicular metodologias do ensino de literatura de modo a promover uma reflexão crítica do fenômeno literário na construção de sujeitos leitores e apreciadores de leitura.	Carga horária 495 h Disciplinas • Literatura e formação do leitor • Metodologia da pesquisa • Metodologia da leitura literária no Ensino Médio • Leitura do texto poético • Leitura do texto narrativo • Leitura e literatura popular • História da literatura infanto-juvenil • Metodologia para o ensino da literatura infanto-juvenil • Leitura, comunicação e novas tecnologias • Pesquisa orientada	Documentos exigidos • Cópia do diploma de graduação • Cópia do histórico escolar • Cópia do RG e CPF • 02 fotos 3x4 Obs.: Trazer os originais para autenticação das cópias. Vagas 50 (cinquenta) Processo seletivo 18 e 19 de Setembro de 2016
Público-alvo Graduados em Letras, Pedagogia e demais profissionais que atuam com a formação do leitor. Metodologia do Curso • Aulas presenciais e atividades orientadas no período de julho de 2016 a junho de 2017 (sextas-feiras (noite) e Sábados (manhã). • Elaboração de uma monografia final	Investimento 20 parcelas de R\$ 135,00 com direito ao material didático Inscrições Abertas até 15 de julho Taxa R\$ 70,00	Análise do currículo. Início das aulas 29 de julho de 2016 Coordenação Prof.ª: Dra. Jaqueline Aristides Pereira Informações (88) 3445-1039 / (85) 9.9742-4704 e-mail: leonardomaneesgomes@hotmail.com

Decreto Episcopal N.01a/2002, De Dom Adélio Tomasin, Criando, no âmbito eclesial, da Faculdade Católica Rainha Do Sertão.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA PROVIMENTO 06/97 Emolumentos <u>13,45</u> FERMOJU <u>2,00</u> ACM <u>2,10</u> PERC <u>2,80</u> TOTAL <u>13,55</u> Nº Selo <u>AA 668464</u> Vias: <u>14</u>		CARTÓRIO RUI MIRANDA <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">R. DATA</td> <td style="width: 30%;">LIVRO</td> <td style="width: 40%;">FOLHA</td> </tr> <tr> <td>31/05/2004</td> <td>19</td> <td>173</td> </tr> </table> APRESENTANTE Nº Ordem 0001153 FAC. CATÓLICA RAINHA DO SERTÃO  Mário Schmid Gonçalves SUBSTITUTO	R. DATA	LIVRO	FOLHA	31/05/2004	19	173
R. DATA	LIVRO	FOLHA						
31/05/2004	19	173						

D. Adélio Tomasin
Por metec de Deus e da Santa Sé Apostólica
BISPO DE QUIXADÁ

DECRETO 01A/02



CRIAÇÃO DA FACULDADE CATÓLICA RAINHA DO SERTÃO

Valendo-nos das faculdades que nos são conferidas pelo Código de Direito Canônico, como se pode ver pelos cânones 807 a 810, ouvido o parecer do Presbitério, deliberamos erigir – como de fato erigimos pelo presente Decreto – A **FACULDADE CATÓLICA RAINHA DO SERTÃO**.

A **FACULDADE CATÓLICA RAINHA DO SERTÃO**, localizada na rua Juvêncio Alves, s/n, na cidade de Quixadá – CE, é um campus do Instituto Filosófico Teológico Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão, entidade de Ensino Superior, criado e mantido pela Diocese de Quixadá e com reconhecimento da Instituição de Ensino Superior pelo Ministério da Educação do Brasil – MEC, através de Portaria Ministerial.

A **FACULDADE CATÓLICA RAINHA DO SERTÃO** se apresentará juridicamente como filial da Diocese de Quixadá, usando a nomenclatura **FACULDADE CATÓLICA RAINHA DO SERTÃO – DIOCESE DE QUIXADÁ**, com o endereço acima indicado.

A Faculdade agora erigida tem como missão precípua a preparação de futuros presbíteros e demais agentes de pastoral para assumirem os ministérios eclesiais em seus diversos níveis, bem como aprofundar estudos nas ciências católica-filosófica-teológicas. Como também vislumbra a educação superior em suas diversas áreas, com a produção do conhecimento filosófico, científico e tecnológico integrados ao ensino, à pesquisa e à extensão, para a formação de recursos humanos qualificados e comprometidos com o exercício da cidadania.

O presente Decreto entrará em vigor no dia 11 de fevereiro do corrente ano, por ocasião da festa Nossa Senhora Rainha do Sertão, padroeira desta diocese.

Dado e passado nesta cidade e Cúria diocesana de Quixadá, aos 10 de fevereiro de 2002.